



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Chiara Lemos Monteiro Carvalho

Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes:
ensino de história como meio de conscientiza-ção

Ilha de Santa Catarina

2021

Chiara Lemos Monteiro Carvalho

Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientiza-ção

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória - da Universidade Federal de Santa Catarina como critério parcial da obtenção do título de Mestre em Ensino de História.
Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim.

Ilha de Santa Catarina

2021

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

Carvalho, Chiara Lemos Monteiro Carvalho
Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes :
Ensino de história como meio de conscientiza-ção / Chiara
Lemos Monteiro Carvalho Carvalho ; orientador, Elison
Antonio Paim Paim, 2021.
84 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3.
Mulheres. 4. Ensino de história. I. Paim, Elison Antonio
Paim. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Chiara Lemos Monteiro Carvalho

Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientiza-ção.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.

Instituição UFSC

Prof.^a Maria Aparecida Cabral, Dr.^a

Instituição UERJ

Prof.^a Josiane Beloni de Paula, Dr.^a

Instituição CAP - UFRN

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado pela defesa de dissertação como critério parcial para obtenção do título de mestre em Pós-Graduação em Ensino de História.

Prof. Sandor Fernando Bringmann, Dr.

Coordenador do Programa

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Orientador

Ilha de Santa Catarina, 2021.

Este trabalho é dedicado a todas as mulheres silenciadas, que um belo dia acordam gritando...

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato de reverenciar um presente, algo que se recebe, seja material ou não. E, neste exercício de agradecer, inicio grata a meu Pai Oxumarê, pai Oxalá, às forças da natureza, que permitiram que houvesse ar nestes pulmões para dar cabo a este trabalho.

Agradeço às mulheres da minha vida. Primeiro à minha mãe, Isabel (*in memorian*), mulher forte, batalhadora, sensível e de uma inteligência ímpar, que gerou e oportunizou a vida a mim, a minhas irmãs e a meus irmãos. A minha avó materna, Isabel (*in memorian*), que além de me ensinar a cozinhar, ensinou-me que bondade, empatia e simplicidade são qualidades que nos tornam humanos. À amada tia Isolina, pessoa de coração leve e puro, como o de um passarinho, por me mostrar até hoje que a caridade é a característica cristã mais edificante. À tia Iraci, que me acolheu e me possibilitou novas experiências, ampliando meus horizontes. À tia Ivanilde, que me apresentou o “mundo cosmopolita” do Recife, ensinou-me o valor da boêmia e da cultura para se bem viver. À Clara Serena, minha amada filha, criança de luz, que me ensina todos os dias os significados do amor e os sentidos da vida. Às minhas irmãs Camila e Carina, pelo exemplo de determinação e garra, mulheres felinas.

Gratidão a minha amiga e irmã Denise, pela infinita paciência, leituras, apoio com Clara, pelo amor e atenção despendidos a nós.

Ao Felipe, meu amigo, pai da minha filha, minha rede de apoio, que acreditou que eu era capaz mesmo quando eu não acreditava, apoiando-me ao ficar com nossa filha, sendo pai participativo e amoroso.

Gratidão à Andreza, que foi mãe junto comigo, minha companheira em muitas horas difíceis, oferecendo suporte, amor e dedicação a mim e a Clara, pessoa que amo e admiro sobretudo por sua empatia e humanidade.

Sou grata a todas as professoras que passaram pela minha vida, sendo elas centelhas de independência de mulheres, que como as da minha família, saíram de casa e adentraram os mundos do trabalho, sendo donas de si.

Agradeço as coautoras deste trabalho, Agnes, Valentina e Lala Coelha, mulheres lutadoras, subversivas, sobreviventes, gratidão pelas contribuições.

Ao amado professor Elison Antonio Paim, meu orientador, que terá a honra de ser um dos dois homens citados nestes agradecimentos, por ser digno de ocupar este lugar, sobretudo pela sua paciência, delicadeza, sensibilidade e por ainda acreditar neste trabalho. Gratidão, professor!!!

As amigas Caroline e Viviane que estiveram sempre presentes nas horas de aperreios, churrascos e apoio moral, gratidão!

A nossa turma de mestrado, do ano de 2018, levo o companheirismo, a vivacidade, as infinitas trocas na sala ou no bosque, os cafés dialogados, os debates acalorados e não terminados... Agradeço aos meninos, mas agradeço muito às queridas: Adileide, cujo nome demorei tanto para aprender, mas sua determinação era contagiante; Sayonara, vencedora de várias adversidades; Cláudia, manauara arretada que atravessou o Brasil pra lutar pelo seu sonho; Técia, cujas palavras são poucas para expressar o presente que foi ganhar sua amizade, gratidão pelos áudios, trocas, incentivo, vinhos, cervejas, comilança sem fim, gratidão.

A Sueli... gratidão!

Agradeço a minha maravilhosa banca que leu com tanto carinho e generosidade o meu trabalho, que contribuiu imensamente para a finalização desta etapa.

Ao sistema CAPES que fomentou este processo, obrigada!

O meu nome é Chiara,
Professora por profissão,
Com a revolução no verbo
E amor no coração.
Nestas páginas se deixara
Uma profunda impressão.
Um exemplo muito claro
Pra fazer transformação.

Este cordel se propõe
A três histórias contar,
Nos versos que se expõe
Já vou lhes apresentar
Três mulheres fabulosas
Que estimei encontrar.

A primeira quis ser Agnes,
Pura, casta, imaculada,
Mãe de cinco filhos
Teve de parar o estudo
Pois era muito ocupada
Cuidava da casa e de tudo
Nunca era recompensada.

Apanhava do marido
Era bem desrespeitada
Continha o próprio grito
Debaixo da chibatada
Em uma das surras entendeu
Que não merecia tal destino
Arrumou as suas coisas
E partiu em desatino
Morar só e estudar
É que foi o seu caminho.

Hoje é uma mulher feliz
Com trabalho e estudo
Chegou aonde quis
Dona da sua vida
Não sofre mais violência
Pois já sabe da potência
Que sua trajetória diz.

A segunda é Valentina
Quando era pequenina
Parou de estudar
Arrumava a casa,
Cuidava de criança
Mesmo sendo assediada
Nunca perdeu a esperança
De um dia voltar
E seu sonho realizar.

Houve muito sofrimento
Sua beleza era um tormento,
O desejo a despertar
O padrasto mau caráter
Investiu a lhe atacar

Sua mãe não acreditava
Na história que passava
Valentina se casou,
Se casou para fugir
De um aperreio pra outro
Onde ela foi cair.
Com o marido drogado
Quatro filhos foi parir.

Separada e com as cria
Não sabia por onde ir
O caminho da escola
Passou a seguir
Formou-se no fundamental,
Como se não fosse a tal
Um movimento realizou,
No ENCEJA passou,
Na UNIVALI entrou.

A terceira é Lala Coelho
A mais nova das estrela
Como uma tímida centelha
Participa deste trabalho.

A história se repete
Como a de muitas mulheres
Violência do seu corpo
Abusos que se repele
Os estudos largou
E da família cuidou

Somente depois o retorno
A escola e ao mundo
Mas com medo do entorno
E de todo vagabundo.
Tímida e acuada
Com autoestima baixa
Precisava ser exaltada.

Porém o que une
Estas histórias semelhantes
Um movimento que reúne
Por um direito não distante

Para pedir professor,
Para dar o valor.

E estas mulheres sofridas
Cansadas e desiludidas
Reagiram com tal força
Na organização dos estudantes
Mesmo aqueles mais distantes
Se empenharam em participar.

O movimento citado
Foi por mim aclamado
E mote desta pesquisa
Onde mulheres silenciadas
Descobriram-se poderosas
Não ficaram conformadas
Com a falta de professor

Foi um longo processo
Durante as aulas de história
Tinha gente duvidando
Do poder e da memória
Mulheres articulando
Reuniões e oratória

Com a secretária se falou
Com receio, com vergonha
Mas sabendo seu direito
A sua voz não se calou
Pois a digna secretária
O professor arrumou.

Para mim é um orgulho
Esta história contar

É com lágrimas nos olhos
Que um desejo lançar
Que estas mulheres
Virem sementes
Por onde forem passar.

RESUMO

Este trabalho faz parte da linha de pesquisa sobre conhecimento histórico em diferentes espaços de memória do Programa Profhistória e tem como objetivo dialogar com três alunas do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da cidade de Biguaçu - SC, para refletir sobre a conscientização sobre meios de ensino de história. Estas alunas em 2017, enquanto estudavam, se mobilizaram politicamente em busca de melhores condições de acesso à educação. Assim, esta pesquisa qualitativa se interessou em conhecer a história dessas mulheres e quais dimensões de suas vidas as levaram a se engajar. Para tanto, apresenta um breve histórico da constituição e implantação da EJA, refletindo também sobre os documentos norteadores do Município de Biguaçu-SC, que orientam as práticas educativas para adultos no município. A partir dos conceitos de agência e consciência, é possível observar as formas de movimentação dos alunos, destacando alguns exemplos de atividades que foram desenvolvidas em sala de aula e são apresentadas neste trabalho. Além disso, o debate sobre as questões de gênero, memória e vivência, entrelaça as histórias de vida dessas mulheres a tal ponto que esta dissertação as considera coautoras, e as convida a participar, resgatando o lugar onde falam, suas memórias, seus saberes escolares, seu retorno à escola na EJA e como esses processos contribuíram para o incentivo à sua participação cidadã. Seus discursos são apresentados em mônadas, coletados em entrevistas, espaços que se abrem para a narrativa de experiências vividas em formas de flashes de memórias, dialogando com experiências (Benjamin e Scott), memória (Paim), gênero (Santos e Pedro), educação libertária e conscientização (Freire e Arroyo). As coautoras optaram por não se identificar, adotando pseudônimos: Agnes, Lala Coelha e Valentina. Esta metodologia pressupõe relações horizontais entre pesquisadoras e sujeitos, e permite que, no processo de narrar suas experiências, essas mulheres possam se empoderar com sua própria história. Seus relatos mostram que elas sobreviveram às mais variadas mazelas que a sociedade capitalista, misógina, preconceituosa, racista e homofóbica lhes infligiu. Por fim, ganham corpo neste trabalho, o que denota a coragem dessas mulheres em enfrentar situações adversas, e ainda cultivam a esperança de um futuro com mais possibilidades, partindo da premissa de que a educação deve ser conquistada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mulheres. Ensino de história.

ABSTRACT

This work is part of the line of research on historical knowledge in different memory spaces of the PROFHISTÓRIA Program and aims to dialogue with three female students of Youth and Adult Education (EJA), from the city of Biguaçu - SC, to reflect on awareness for means of teaching history. These students in 2017, while studying, mobilized politically in search of better conditions for access to education. Thus, this qualitative research was interested in knowing the history of these women and which dimensions of their lives led them to engage. Thus, it presents a brief history of the constitution and implementation of EJA, also reflecting on the guiding documents of the Municipality of Biguaçu-SC, which guide educational practices for adults in the municipality. From the concepts of agency and awareness, it is possible to observe the ways of movement of the students, highlighting some examples of activities that were developed in the classroom and are presented in this work. Still, the debate on issues of gender, memory and experience, intertwines the life stories of these women to the point that this dissertation considers them co-authors, and invites them to participate, retracing the place where they speak, their memories, their knowledge, their school knowledge, their return to school at EJA, and how these processes contributed to the encouragement of their citizen participation. Their speeches are presented in monads, collected in interviews, spaces that open up for the narrative of lived experiences in forms of flashes of memories, dialoguing with experiences (Benjamin and Scott), memory (Paim), gender (Santos and Pedro), libertarian education and awareness (Freire and Arroyo). The co-authors chose not to identify themselves, adopting pseudonyms: Agnes, Lala Coelha and Valentina. This methodology presupposes horizontal relationships between researchers and subjects, and allows that, in the process of narrating their experiences, these women could empower themselves with their own history. Their reports show that they survived the most varied ailments that capitalist, misogynistic, prejudiced, racist, homophobic society inflicted on them. Finally, they gain embodiment in this work, which denotes the courage of these women to face adverse situations, and yet cultivate the hope of a future with more possibilities, based on the premise that education must be conquered.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Women. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Polos da EJA em Biguaçu-SC.....	20
Figura 2 – Número de matrículas na educação profissional segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2018	38
Figura 3 – Cenas do filme <i>As sufragistas</i> (2015)	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACT – Admitida em Caráter Temporário

ANPUH – Associação Nacional de História

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCTT – Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CED – Centro de Ciências da Educação

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

EBM – Escola Básica Municipal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros grupos e variações de sexualidade e gênero

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM PARÊNTESE NECESSÁRIO: HISTÓRIA E CURRÍCULO	32
2.1	HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS	32
2.2	A EJA EM SANTA CATARINA	38
2.3	EJA BIGUAÇU: PROPOSTAS CURRICULARES	39
3	SOBRE O EU DO OUTRO	54
3.1	GÊNERO: UMA CATEGORIA EM QUESTÃO	58
3.2	A MEMÓRIA QUE ECOA DA NARRATIVA.....	60
3.3	A EXPERIÊNCIA: O QUE SE VIVE E O QUE TEM QUE SER CONTADO...	62
4	<i>QUEBRA DO SILÊNCIO: AGÊNCIA E CONSCIENTIZA-AÇÃO</i>	68
5	INDIGNAÇÕES FINAIS, PARA NÃO CONCLUIR	75

1 INTRODUÇÃO

O mago que transmuta o passado em futuro deve ter mão rápida para capturar o Tempo no átimo da sua cognoscibilidade porque ele fulgura um instante e se desvanece. Se o olhar demora e fixa, retém o estereótipo, não uma coisa viva como a imagem que sobe do passado com todo o seu frescor. Chamada de novo, trabalhada pela percepção do agora, arrisca-se a fugir da captura de um presente que não se reconhece nela. (BOSI, 2003, p.20).

Como o mago que transmuta o passado em futuro, percebo o quanto presente é este trabalho, presente para o tempo que estamos vivendo, experienciando e sendo afetados por ele, pelo passado, pelo presente e pelo futuro. Como uma experiência atemporal, que insiste sempre que rememorada, a ocupar o lugar de destaque, como um rito de passagem. O que vai marcando a transformação destas mulheres, enaltecendo não só os potenciais destas sujeitas, sobretudo convocando-as a serem “outras”, a serem além.

Inicialmente, é necessário fazer o exercício de rememorar, organizar uma narrativa de vida. É um trabalho complexo, como todas as pesquisas que mexem com o “sensível” do sujeito investigado. Em que está implicado ao mesmo tempo pensar na seleção de memórias e na intencionalidade destas escolhas. Pensar o que somos, quem somos, o que nos move enquanto educadores, qual o nosso papel diante de uma educação acrítica e reprodutora de uma estrutura social cada vez mais excludente. São questões essas sempre presentes naqueles que refletem cotidianamente sobre suas práticas pedagógicas, suas intenções, como meios de exercitar autocrítica e trabalhar para serem melhores educadores. E, nessa busca constante por uma identidade profissional em construção que faço, desfaço e refaço minha prática.

Minha avó tinha muito estudo para sua época, assim sempre prezou que todos estudassem e isso foi passado como obrigatoriedade para os descendentes. Nascer numa família de gente pobre, em Castanhal - Pará, que conseguiu uma condição melhor por causa do estudo, foi difícil. Dos sete filhos que minha avó teve, cinco são professores. Eu sou a mais velha de seis irmãos, dos quais quatro são professores, então, acredito que isto é quase genético neste círculo familiar.

Minha mãe e minha tia, ambas professoras, respectivamente de Língua Portuguesa e Matemática, trabalhavam em uma escola privada da cidade. Lá, tive a oportunidade de cursar a Educação Básica com bolsa (Ensinos Fundamental e Médio). Não achava isso bom o fato de estudar num ambiente que não condizia com meu poder aquisitivo, nem com a camada social a qual pertencia, pois, percebia de várias formas que aquele mundo não era o meu. Não tenho memória de uma educação crítica, talvez, por estar voltada a ‘manutenção de uma estrutura’

capitalista, heterossexual, machista, branca, cristã e burguesa. Claramente, a escola onde estudei estava voltada a reprodução social.

Aos dezesseis anos, conclui o Ensino Médio e em 1996 fiz meu primeiro vestibular. Aquilo foi um massacre. Como um sujeito conhecedor de qualquer tipo de pedagogia é capaz de criar um mecanismo tão excludente e cruel? E, como resultado da não aprovação, experenciei mais um ano de curso preparatório. Em 1997, em meio a um turbilhão de cobranças, recebo o convite de uma tia, residente em Fortaleza, para tentar ingressar nas universidades da capital do Ceará.

Em Fortaleza, fui estudar no Colégio Christus¹, onde minha tia trabalha até hoje, lá fiz cursinho com bolsa, novamente. Em 1998, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC), para o curso de Licenciatura em História.

Sonhava a universidade como um ambiente sem preconceitos e cheio de revolução. As experiências nos corredores, na cantina, no Centro Acadêmico Frei Tito de Alencar, nos debates, me apresentaram um mundo cheio de possibilidades, angústias e, que, depois de catorze anos de experiência na escola pública como professora, encaro como subversivo e transformador.

Dos professores deste período, guardo alguns com mais carinho. Na primeira fase, o Professor Francisco de Assis, da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, e seu '*fio condutor da história*'. A professora de Língua Portuguesa, Tatiana, tinha uma paciência imensa e me incentivava a ler romances (principalmente os de cunho histórico). Recordo também do professor de História Contemporânea I, Aloísio, em uma de suas aulas apresentei com colegas um seminário sobre Revolução Industrial, em que trouxemos para o debate alguns livros como: *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1932); *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Alcântara Machado (1927); *Germinal*, de Émile Zola (1885).

Ainda como estudante universitária, de 1999.2 a 2003.2, sempre tive a preocupação de pensar outras abordagens, novos olhares com relação aos temas trabalhados, buscando estratégias que estimulassem, cativassem, seduzissem o espírito pensante da/o estudante. Lembro de mais dois exemplos deste tipo de experiência. Uma na disciplina de História do Ceará II, ministrada pelo professor Sebastião Rogério Ponte, onde desenvolvemos o tema

¹ Foi fundado em 1951 pelo professor Roberto de Carvalho Rocha. A escola nasceu a partir de uma essência religiosa católica cristã. "O nome Christus lembra o motivo de sua fundação e existência: levar crianças e jovens a conhecer e a viver os ensinamentos de Jesus Cristo". Apesar de sua conotação religiosa, é uma instituição de ensino particular voltada aos anseios do capital, estimulando a competitividade.

*Padaria Espiritual*², providenciamos um pão de um metro de comprimento e chegamos na sala ‘alimentando o espírito’ da turma. E outra, por fim, na disciplina de Linguagens do Ensino de História, com a professora Edilene Toledo, apresentamos uma aula, novamente abordando o tema da Revolução Industrial, onde, além dos livros e filmes, compartilhamos um exemplar de *O Capital* (Mais-valia) em histórias em quadrinhos³. Foram experiências bastante enriquecedoras pedagogicamente.

Antes de iniciar minha feitura como professora de História, encarnei outros papéis profissionais na área da educação, como: Auxiliar de Educação Infantil, professora de Ensino Religioso e de Inglês. Somente ao me mudar para a Região Sul do país, no ano de 2005, é que experienciei a sala de aula na disciplina de História – na Escola de Ensino Básico Osmar Cunha, no bairro Canasvieiras, em Florianópolis-SC. De 2006 a setembro de 2009, trabalhei como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e em escolas da Rede Estadual, quando conquistei, via concurso público, a efetivação na Prefeitura de Biguaçu (SC).

Depois de doze anos de trabalho efetivo, posso dizer que conheço um pouco de como funciona a estrutura escolar e os caminhos a trilhar para quem acredita na transformação do sujeito e do mundo. Nesta trajetória, vivenciei muitas experiências, no entanto, o que está latente em meu peito é o tema desta pesquisa. Foi perceber os potenciais transformadores do ensino de História na vida de mulheres estudantes da EJA, que agenciaram mobilizações em busca do acesso à Educação como direito humano fundamental.

Afinal ver materializado atitudinalmente aquilo que, na minha concepção, deveria ser o sonho de toda professora, foi uma experiência ímpar. Isso porque acredito que a escola é política e temos que debater e refletir sobre quem somos enquanto educadores, sobretudo pensar quais discursos e práticas reproduzimos como proposta do mundo e da sociedade que queremos perpetuar ou não. Minha posição como educadora é a de que a reivindicação de direitos e a superação das dificuldades, a partir do diálogo e da ‘pressão popular’, é um espaço educativo. Desta forma, além de colocar estes sujeitos em uma posição ‘outra’, não de vítimas excluídas, mas de cidadã/ãos que discutem e cobram, eles são empoderadas/os e reconhecem seus direitos. Pensando que “uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos

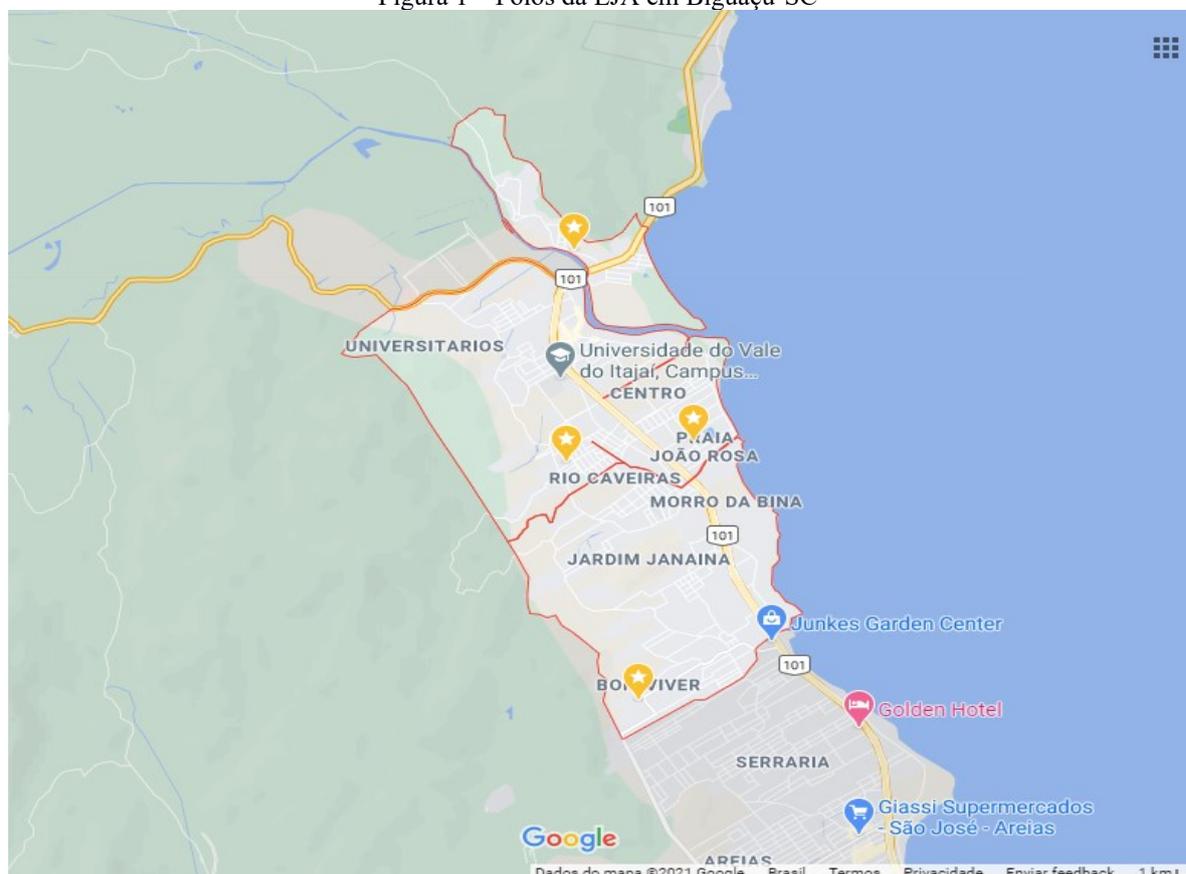
² A Padaria Espiritual foi uma sociedade literária existente em Fortaleza, no final do século XIX. Tinha a proposta de levar alimento espiritual as pessoas. Os padeiros (membros) caminhavam distribuindo pedaços de pão e divulgando suas ideias a pessoas que ficavam sentadas, domingo de manhã, na Praça do Ferreira, ponto de encontro da cidade.

³ Ilustrado por K. Ploekinger e G. Wolfram, apresentado por Lucia Colletti, editado em São Paulo-SC, por Editora e Livraria Escrita, em 1980.

currículos, inclusive a ausência dos educadores e dos educandos, é que lhe é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus direitos” (ARROYO, 2019, p. 261), que também esta “ausência” é de certa forma proposital, um projeto político.

Trabalhei pela primeira vez com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2017. Não sabia exatamente como funcionava, porém contei com informações disponíveis no documento, intitulado “Reunião professores e funcionários da Educação de Jovens e Adultos – EJA/ Orientação para o plano de ensino – 2017⁴”, entregue no início do ano letivo e com o auxílio das coordenadoras. A estrutura das escolas não nos favorecia muitas vezes, o que, por outro lado, nos impelia a buscar formas de subvertê-la.

Figura 1 – Polos da EJA em Biguaçu-SC⁵



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de captura da tela do Google Maps.

⁴ Documento em anexo, contendo as orientações de trabalho para o ano letivo de 2017.

⁵ Os polos são: E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim (Bairro Jardim Janaína), E.B.M. Prof.^a Olga Borgonovo (Bairro Bom Viver), E.B.M. Prof.^o Donato Alípio de Campos (Bairro Prado) e E.E.B. Prof.^a Eloisa Maria Prazeres de Faria (Bairro Praia João Rosa). Disponível em:

https://www.google.com/search?q=mapa+de+bigua%C3%A7u&rlz=1C1GCEA_enBR928BR928&oq=mapa+de+&aqs=chrome.0.69i5912j69i57j0l2j69i60l3.3877j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

O complexo EJA-Biguaçu conta com quatro polos, destacados no mapa (Figura 1), situados em bairros estratégicos que visam atender o maior número possível de pessoas interessadas em retomar seus estudos. Naquele ano, contava com aproximadamente 651 estudantes, entre CEJA (de responsabilidade do Estado de Santa Catarina) e EJA (responsabilidade do município)⁶.

A escola pública enfrenta muitas dificuldades, uma recorrente é a falta de professor/a, esta era exatamente a situação que passavam as/os estudantes dos polos da EJA, em Biguaçu. As/os estudantes estavam sem professor/a de matemática há algum tempo, minhas aulas se transformavam em um espaço para o desabafo. Afinal, estes sujeitos, independente dos temas trabalhados nas aulas de história, foram desde sempre estimulados a participar e exercer algo tão caro a qualquer cidadã/ão: o *poder da fala*. Principalmente, quando enxergamos um país doente que vilipendia e tolhe o direito a pensar e a questionar. No qual o governo investe cada vez menos em educação e pesquisa, corroborando o projeto necropolítico⁷ que tem por objetivo o extermínio da população periférica.

Comecei a explorar pedagogicamente esta desagradável situação. Contudo é fundamental esclarecer que não estou elegendo culpados, mas, responsáveis pela garantia dos direitos destas/es cidadãs/ãos, tantas vezes deixadas/os de lado pelo sistema educacional, econômico e social. Assim, passamos a desenvolver algumas atividades, buscando contextualizar e colocar as/os estudantes como as/os ‘atrizes e atores’ –, oportunizando-as/os situações em que elas/es poderiam se colocar na posição de agentes frente às problemáticas apresentadas, as/os impelindo a refletirem, a se posicionarem e a se manifestarem, articulando seus pensamentos e falas em busca da superação do medo, da insegurança, da vergonha, por talvez se sentirem “menos” – menores.

E assim, nasceu a ideia desta pesquisa, veio da inquietação de registrar o que motiva estas mulheres a se interessarem novamente pela educação como forma não só de reconhecimento cidadão, como também de meio de promoção de ascensão social, o que as levou desde o início a realizar a mobilização política. A partir daí, utilizando a metodologia da história oral e as narrativas das estudantes, pretendeu-se montar um mosaico de experiências silenciadas.

⁶ Existe uma divisão de responsabilidade na oferta da Educação para Jovens e Adultos, na qual o Ensino Fundamental é de responsabilidade do poder municipal e, o Ensino Médio, de responsabilidade do poder estadual.

⁷ Necropolítica foi um termo cunhado pelo filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. No qual questiona a autorização que o Estado alega em nome da segurança para utilizar ações de extermínio de populações fragilizadas socialmente. No caso do Brasil, a população negra e parda pobre são os principais alvos. Conferir mais em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/>

E por que trabalhar com mulheres? Que questões estavam envolvidas neste trabalho? Por que a temática da mulher se faz tão necessária no ambiente escolar? Qual a funcionalidade prática ao usar determinada mídia? Que melhor dinâmica utilizar para envolver as/os estudantes na proposta? Como despertar estas/es estudantes para uma educação voltada para a cidadania, quando estas/es estudantes nem acreditam no poder de suas falas? Quando se acreditam mudos, silenciados? A resposta a estes questionamentos emerge da necessidade em visibilizar estas mulheres, sinalizar que esta experiência foi e é significativa do ponto de vista da propagação de uma ideia revolucionária, transformadora. Para além das trajetórias de vida de cada uma, nas quais a questão de gênero é latente em vários aspectos, as mulheres eram a maioria nas turmas⁸, refletindo uma resistência ao contexto patriarcal onde as mulheres têm de deixar seus estudos e “cuidar” da família.

O recorte também se dá por meio da faixa etária, as três mulheres têm mais de trinta anos, destoando do perfil esperado para esta modalidade. Afinal, boa parte dos ingressos corresponde a estudantes em situação de distorção idade/série. Isso ocorre por diversos fatores, entre eles: o excesso de retenções; ou por apresentarem comportamentos desviantes/“mau comportamento” de acordo com as normas estabelecidas pela escola; ou ainda ao atingir a idade limite na qual são convidados a se matricularem na EJA; etc. A idade mínima está estipulada em quinze anos, funcionando também como forma de “limpeza” no ensino regular.

Neste contexto, uma estudante se sentiu impelida a mobilizar seus colegas na busca pelas aulas de Matemática e, além disso, reposição das aulas perdidas. Para tal, marcaram uma reunião com a Secretária de Educação e a pressionaram até sua demanda – ter professor/a – fosse respondida. Este é o fato histórico que motiva esta pesquisa, afinal, nunca antes, segundo contam as/os mais antigas/os, foi visto estudantes se organizarem pedindo reposição de aulas. Geralmente, educandos da EJA buscam o certificado apenas, cumprindo um tipo de burocracia, que implica atender às demandas do sistema, distanciando-se de seus sonhos e de suas potencialidades formativas.

É imprescindível alertar aos leitores que as conversas aqui trazidas não foram realizadas no calor da situação, à época em que o movimento aconteceu no ano de 2017. Se o trabalho tivesse sido escrito antes, naquele momento, talvez tivesse um tom diferente. Espelho que o texto seria muito mais feliz, militante, caloroso e cheio de esperança. Talvez, as

⁸ Dado que não pode ser comprovado, pois a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – Biguaçu, não atualizou o censo escolar, de onde só obtive informações sobre matrículas, retenções e evasões, mesmo assim, dados que não correspondem ao ano de 2017, quando a experiência aconteceu.

itinerantes narradoras deste trabalho continuassem no caminho de realizar seus sonhos⁹, se elas não tivessem sido mais uma vez vítimas do contexto excludente e recheado de maldades sórdidas e abomináveis, disseminadas pelo projeto neoconservador e fascista que vigora no país.

Logo após a seleção e aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), programa voltado para professores no exercício da função¹⁰, a busca pelo tema de pesquisa se tornou uma encruzilhada, pois não sabia se me atraía mais a ideia de pensar minha experiência com as/os adolescentes do Ensino Fundamental II – das/os quais tenho alguma experiência e muita afinidade –, ou se me aventurava pelos caminhos recém adentrados da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Era o ano de 2017 e até então não havia trabalhado esta modalidade de ensino, como já foi colocado anteriormente.

O desafio se mostrou da ideia de pesquisar a EJA, mais especificamente mulheres, as mulheres da EJA, que eram mais experientes, com impressionantes trajetórias de vida e superação. Elas tinham inclusive a coragem e a iniciativa de voltar aos estudos, quando o ambiente que as circunscrevia não colaborava para que buscassem seu desenvolvimento pessoal. Me pareceu uma boa oportunidade ouvir estas mulheres narrarem suas histórias, experiências e sobre esse novo contato com a escola. Trabalho esse que foi realizado de forma a incentivar um clima de amizade e descontração, como a conversa entre companheiras que retornam de uma manifestação, eufóricas mas realistas, esperançosas, porém, com os olhos mais treinados. Neste diálogo, permanecemos atentas às mazelas do sistema que nos rodeia, buscando formas que poderiam transformar o universo de suas vidas.

Nas aulas de História, independente dos temas ou dos níveis de escolaridade, as/os estudantes são estimuladas/os a participar e desenvolvero poder/direito da fala, algo tão caro a qualquer cidadã/ão. Ou seja, elas/es participam de atividades onde o objetivo maior é criar o hábito de se manifestarem, de terem opiniões, de argumentarem, de refletirem sobre as suas palavras e praticarem assim, de alguma forma, exercícios de cidadania.

⁹ É fundamental, compromisso histórico com aquilo que acredito enquanto professora e militante, registrar os desmandos e absurdos que estão sendo naturalizados e até enaltecidos por boa parte da população. O “inominável”, como prefiro me referir ao presidente do Brasil, além de destruir nosso país em questões ambientais, age com total desprezo pelo trabalhador, pobre, periférico, negro, mulheres e população LGBTQIAP+, caçando direitos e nos obrigando a lutar pelo mínimo – a manutenção destes e não por sua ampliação. Além de esmagar cada vez mais a educação, ferramenta/chave para se pensar a possibilidade de um outro modo de vida. Afinal, ambas, duas narradoras, conseguiram acessar os cursos superiores que desejavam e estavam vivenciando um contato mais profundo e fecundo com este mundo (o da academia) que lhes foi negado, negação enquanto mulheres, mestiças e a sua própria humanidade.

¹⁰ O que fez muita diferença, pois minha turma de colegas também eram companheiras/os de profissão, configurando a turma com uma ligação forte, como parceiros de luta, como de fato somos, intensificando ainda mais nossa troca de experiências.

Este tipo de exercício é penoso quando temos estudantes com a autoestima tão baixa que sequer se acham capazes de estar ali, naquele ambiente de produção e troca de conhecimento. É um trabalho árduo cultivar nestas pessoas um pouco de amor próprio, já que tantas vezes as temeridades da vida as abateram. Além do que, alguns ambientes escolares ainda utilizam os métodos tradicionais como se fossem os dogmas máximos da educação. Além disso, estes agem no silenciamento de corpos, silenciamentos das palavras, desembocando no silenciamento da vontade (FLEURI, 2008), sobretudo dos corpos femininos. O que acaba colaborando diretamente com a manutenção da estrutura social capitalista, machista, preconceituosa, branca, cristã.

Desta maneira, era inevitável que os focos das aulas desembocassem na História do Brasil ou no debate sobre as minorias¹¹, e por isso, acabassem ganhando destaque. Tínhamos, como educadores, uma certa liberdade na construção do planejamento e nas abordagens de conteúdo, desde que estivessem de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação.

No início de março, com três semanas de aula, no espaço estipulado para a disciplina de História, nas turmas de I Ciclo (correspondente ao 6º e 7º anos) e II Ciclo (ao 8º e 9º anos, respectivamente), as/os estudantes começaram a se manifestar e se colocar diante das situações-problemas apresentadas. Inclusive, eles estavam enfatizando a questão pertinente da falta de professor/a, e por consequência, a questão da estrutura da escola ou a falta dela. Enfim, foi bem complicado administrar as manifestações, afinal, depois de descobrirem que poderiam falar, nunca mais se calaram nas minhas aulas.

As/os estudantes culpabilizavam a Prefeitura, a Secretária, mas, ao serem questionados sobre o que poderiam fazer ou se elas/es mesmas/os, como cidadãs/ãos também não tinham responsabilidade sobre isso, sempre havia um longo silêncio e olhares que se entrecruzavam ansiosos por alguma resposta. O silêncio que urrava de indignação por terem sido questionadas/os, por terem sido confrontadas/os a assumir sua responsabilidade, saindo da sua “zona de conforto” e refletindo sobre a situação – que era individual, mas, muito mais, coletiva. O rompimento destes ciclos se deu quando uma das estudantes propôs organizar um movimento entre as turmas para buscar soluções para a falta de professor. A mobilização foi feita pelos próprios discentes nos quatro polos da EJA-Biguaçu, foi marcada uma reunião com a Secretária de Educação do Município, em que pressionaram até obter professor/a de matemática.

¹¹ Entende-se minorias: mulheres, negras/os, LGBTQIAP+, indígenas, mestiças/os e deficientes. Minorias diante da supremacia masculina, branca e heteronormativa, mas que são a maioria nos espaços de poder.

Seria possível imaginar o sentimento que despertou nestas/es estudantes? Será que elas/es teriam ou têm consciência da importância deste evento? Será que o poder público, representado na figura da Secretária de Educação – sendo também pedagoga e companheira da educação – teria se sentido ameaçado com o movimento? Afinal, os discursos mais politicamente corretos clamam por uma educação crítica, questionadora e que estimule o indivíduo a ter autonomia. O fato de estudantes estarem se organizando para pedir professor e reposição de aula – estes sendo do período noturno –, que geralmente buscam somente o certificado, como ‘obriga o Estado’. Será que este não era um sinal de mudança?

Diante da situação, iniciei questionamentos que me fizeram pensar a dimensão deste tipo de intervenção/aula na vida, no cotidiano destas pessoas adultas e nas transformações que poderiam nascer a partir daí. Isso aconteceu no primeiro semestre de 2017, sendo que trabalhei com estas turmas até julho. Porém, por conta dos eventos acima citados nos aproximamos, sempre conversávamos e fazíamos lanche juntas/os. Acabado aquele ano letivo, continuei em contato com algumas estudantes, incentivando a não desistir da escola, correr atrás dos seus sonhos, terminar os estudos, buscar melhores colocações no mercado de trabalho, uma vida melhor, mais digna.

Quando cogitei abordar este tema no mestrado, ao pensar na possibilidade de dialogar com mulheres estudantes da EJA, comentei este desejo com uma destas ex-estudantes – a mesma que iniciou a mobilização. O mais impressionante foi que só de mencionar o fato, ela foi tomada por um sopro de inspiração que em uma revoada de sentimentos, me trouxe um texto de mais de vinte páginas. Um relato espontâneo sobre quem era, seus medos, sonhos, angústias, discorrendo sobre sua infância, família, dificuldades em continuar os seus estudos, os motivos pelos quais teve de parar, o retorno à EJA, as transformações que isso lhe causou. Ela precisava e queria falar. Encarcerada no silêncio, no aprisionamento do seu corpo, da sua voz, agora clamava por ecoar e buscava brechas para virar semente por onde era convidada a passar.

Isso mobilizou meu interesse pelo tema Educação de Jovens e Adultos, em especial, por estas mulheres, escolhidas como sujeitos desta pesquisa. O recorte nasceu não somente da minha identificação como mulher, mas também por perceber na história delas um pouco da história da minha mãe e de muitas mulheres silenciadas em seus sonhos, desejos e perspectivas de futuro.

Neste sentido, com o olhar sensível às questões que me tocam como mulher e educadora, procurei na minha prática pedagógica, busquei algo que pudesse ser pesquisado, explorado, teorizado. Dessa forma, inspirada na escrita militante de Djamila Ribeiro (2017) que pensou no sentido de marcar, identificar, definir o “lugar de fala”; eu falo do lugar de mulher,

sapatão, primogênita, negra, nortista, criada pela mãe – crente ao catolicismo, professora, que criou seis filhas/os sem marido e com o apoio das mulheres da família, por parte de mãe – e que é desse ponto de partida que me comunico. Bem como, é a partir deles que pude entrecruzar os lugares de fala das estudantes.

Este que aparece na narrativa espontânea de Valentina¹², de onde emergem das suas memórias e a necessidade de debater tal temática, afinal é a mulher que, principalmente, tem que abandonar os estudos para assumir responsabilidades e papéis sociais impostos pelo patriarcado, em uma sociedade heteronormativa, sexista e misógina.

Sobre esta questão, existem alguns trabalhos que trazem a temática da mulher na EJA. Em Santa Catarina, o trabalho da professora Maria Hermínia Lage Laffin (2016) buscou demonstrar a relação existente entre a rotina destinada – social e politicamente – às mulheres como forma de depreciá-las. Isso porque seu espaço de atuação foi secundarizado aos trabalhos domésticos, demonstrando como a questão da mulher é pertinente e como se faz necessário o seu debate, como forma, não só de visibilizar, mas também de empoderar essas mulheres que nem sequer se acreditavam capazes de voltar a estudar e poder sonhar com uma perspectiva diferente de futuro.

Paralelamente, com a experiência no Profhistória pude refletir sobre as discussões acerca do currículo, suas intencionalidades/abordagens e aplicações; a produção do conhecimento escolar; a agência e o empoderamento destas estudantes ou de nós mesmas/os enquanto professoras/es de história. Por meio dessa teoria repensada a partir da minha prática pedagógica, como as discussões não só sobre a avaliação da própria prática em si, como também questões circundantes a ela são pertinentes no sentido de elucidar as nuances do nosso ofício. Afinal, com as discussões de Apple¹³ e Paulo Freire¹⁴, trazidas por Tomaz Tadeu da Silva por exemplo: no caso do primeiro por seus estudos acerca do currículo, não só como forma de reprodução cultural e social, mas também como forma de resistência; e, para o segundo, no

¹² Estudante que teve a iniciativa de organizar os estudantes e o movimento de reivindicação pelo professor de Matemática e que de forma espontânea escreveu e compartilhou um relato rememorando sua trajetória de vida desde a infância até o retorno aos estudos, na EJA. E que escolheu este simbólico pseudônimo.

¹³ Michael Apple, nascido em 1942, EUA. Teórico educacional da teoria crítica, na qual a relação entre a educação e a sociedade. Produziu diversos volumes, dentre eles: *Ideologia e Currículo* e *Política Cultural e Educação*. Para ele o “currículo não é uma mera colagem objetiva de informações, pois estas são sempre frutos de determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aulas”. Ver mais em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-pedagogia-critica-de-michael-apple/>

¹⁴ Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro. Defensor da pedagogia crítica. Suas principais obras são *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, dentre outras. É responsável pelo método revolucionário de alfabetização e criou a grande experiência, em Angicos-RN, de alfabetizar trezentos cortadores de cana em quarenta e cinco dias, na década de 1960. Sucesso que lhe custou o exílio, pois foi taxado como “subversivo” pela ditadura.

sentido de pensar uma educação popular que transforme o sujeito/sociedade. No que concerne minha experiência, busquei refletir a partir das falas destas mulheres quais foram as tramas deste processo de “conscientiza-ção” (FREIRE, 1979) desencadeadas na ocasião. Podemos, então, questionar ainda mais, sobretudo nosso “o quê ensinar?” e “por que ensinar?”. Silva também nos leva a pensar sobre o papel da escola e do currículo ao afirmar que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito no currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendam a subordinação. [...] É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de reprodução da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p.33).

Busquei associar este questionamento teórico com a metodologia de trabalho que desenvolvo em sala de aula de forma diversificada: realizando leitura coletiva de textos técnicos (livros didáticos e revistas de História da Biblioteca Nacional). Abordagem que procurou desenvolver uma relação com a escrita e análise de texto, refletindo sobre filmes e produzindo textos que expressem sua fala em sala de aula. Nestas aulas, todas/os as/os estudantes, mas, principalmente as mulheres (mais retraídas) foram estimuladas a se manifestar e posicionar diante do mundo, afinal, quando o sujeito se apropria da fala, do conhecimento histórico, tem a possibilidade de tornar-se um sujeito agente.

Iniciou-se a busca para a constituição do ‘Estado da Arte’ como avaliação da disciplina de “História do Ensino de História”, em 2018. Processo no qual encontrei registros do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFA e EJA) que tem como objetivo, dentre outras coisas, promover, oportunizar o diálogo e o aprendizado entre educadores de diversas partes do mundo, sobretudo para divulgação de trabalhos científicos destas ‘novas práticas pedagógicas’. Desta forma, me chamou a atenção que na pesquisa *online* somente a partir do II ALFA e EJA, acontecido em novembro de 2015, em Salvador-BA. Este evento envolveu principalmente professoras/es ligadas/os a Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Das/os quinze professoras/es da comissão organizadora, onze eram professoras e quatro professores, desse total, somente dois não eram da referida instituição, a professora Dr^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) e o professor Dr. Roberto Sidnei Alves Machado (UFBA).

Em 2016, Cláudia Smuk da Rocha, em sua dissertação de mestrado fez um levantamento sobre as pesquisas em ensino de História na EJA, de 1961-2015, na ANPUH:

Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter exploratório, do tipo “estado do conhecimento”, segundo a definição dada a este enfoque metodológico por Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). O material empírico que constitui o *corpus* da pesquisa foi coletado nos Anais eletrônicos dos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, realizados entre 1961 e 2015, totalizando 28 reuniões. Esta fonte forneceu um universo de 138 produções, encontradas a partir das diferentes denominações que a EJA recebeu ao longo da história. Destas, 40 (14 resumos e 26 artigos completos) foram selecionadas para análise, sendo que a organização e categorização inicial do material adotam procedimentos da “análise de conteúdo” [...] A pesquisa evidencia que problematizações relacionadas ao EH na EJA emergem nos Simpósios da ANPUH-Brasil em 1971, do que se segue uma lacuna até o final da década de 1990. A partir de então, as produções com este enfoque tiveram presença contínua no evento, se intensificando após a segunda década do século XXI, e conquistando em 2015 um Simpósio Temático (ST) específico. (ROCHA, 2016, p.7).

Além disso, Rocha ainda observa que, a partir dos anos 2000, essas produções

estão em consonância com as proposições críticas construídas pelos pesquisadores do campo do Ensino de História, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), que ressaltam as especificidades desta modalidade de ensino. Embora o volume de produções sobre o EH na EJA ainda seja pouco expressivo, argumenta-se que a presença crescente de produções, o desenvolvimento de pesquisas em Programas de Pós-Graduação e a conquista de um ST específico são indicativos da gênese de um coletivo de pensamento focado no EH para a EJA. (ROCHA, 2016, p.7).

Nesse movimento de pensar as relações entre o campo do ensino de História, as diretrizes para a EJA e as conversas com as coautoras, deparei-me com algumas coisas interessantes, entre fontes e sentimentos. Começo com o que nos mantém vivos: os sentimentos. Refletindo sobre meu papel político como mulher e educadora, o relato desta estudante/ amiga, Valentina, me remeteu a um ‘lugar’ histórico-social das mulheres, aquelas que conquistam cada vez mais espaços, mas que ainda têm suas histórias invisibilizadas por uma sociedade patriarcal e machista que insiste em disseminar a ideia de que as mulheres têm um papel social preestabelecido de mãe, dona de casa e boa esposa. Entretanto, elas insistem apesar disso em se deslocar deste lugar e buscar outros espaços nos quais, conscientes das suas potencialidades como sujeitas ativas em suas próprias histórias, possam desejar o futuro que quiserem. Simplesmente por pensarem e saberem que ‘podem’. Sobre isso, Joan Scott nos comunica:

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressores, mas não seu funcionamento interno ou sua lógica; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída relacionamente. Para tanto, precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. [...] aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. (SCOTT, 1998, p. 5).

Assim, pensar sobre os processos nos quais essas mulheres estavam inseridas como esse fato – a organização em busca do professor/a, por exemplo –, produziu a experiência de um movimento em busca de cidadania. O que essa experiência causou e como será que essas

mulheres se enxergam passados quatro anos desta experiência? Quais são os frutos de uma proposta de trabalho que busca desenvolver sujeitos críticos, mais engajados e agentes interessadas/os por uma sociedade diferente, mais tolerante e que todas/os tenham as mesmas possibilidades de acesso, ao se apropriar das possibilidades de ser?

A respeito da visibilidade que Scott destaca a noção de experiência em Benjamin pode contribuir. Já que existem àquelas que não são mais comunicáveis. Vejo isso na história destas mulheres invisibilizadas que ao contar estas histórias tornam-se não só uma fonte de pesquisa, mas também se constituem enquanto sujeitos, ao refletirem sobre suas narrativas, no sentido de se perceberem como parte do processo. Nesse sentido, referindo-se sobre a natureza da verdadeira narrativa, o filósofo Walter Benjamin afirma que:

Ela tem em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200)

As experiências de vida destas mulheres não poderiam ser silenciadas. E no momento de sentar para ouvir as falas das estudantes, me fez pensar sobre o nosso papel/compromisso político ao ensinar História, e, com isso acreditar que podemos fazer diferente. Fato que vale a reflexão sobre o papel do professor/a à EJA, suas contribuições para uma educação mais reflexiva e crítica, não somente burocrática e alheia a construção do conhecimento dialogicamente. Tomaz Tadeu da Silva nos elucida o papel da escola, do currículo e do professor nesse processo emancipatório e libertador:

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2015, pp. 55-56).

Nesse sentido a relação dialógica que se estabelece entre discentes e o professor é fundamental para que essas ‘habilidades democráticas da discussão’ tornem-se uma prática educacional cotidiana. Desta forma, a ampliação destas habilidades a outros aspectos da vida prática destas/es indivíduos visa constitui-las/os cidadãs/ãos conscientes de sua condição. Silva também dialoga com Henry Giroux que defende que “existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. [...] Deve haver lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”. (GIROUX apud SILVA, 2015, p. 53). E este espaço por excelência é a escola, é também as aulas de História.

Assim, este trabalho tem como objetivos específicos: traçar um breve histórico da EJA no Brasil, em Santa Catarina e em Biguaçu; a partir da narrativa de vida destas mulheres, pensar sobre quem são, quais motivos que as levaram ao abandono da escola e ao retorno, quais questões atravessam estas vidas; e por fim, refletir sobre o movimento realizado em busca dos direitos estudantis como conquista deste exercício de cidadania.

Pensar-se pesquisadora da história oral é, sobretudo, se conceber como “observador atento e interessado” (FRANÇOIS, 2006), observadora atenta, principalmente àquilo que o som da gravação não capta, à expressão facial, ao suor escorrendo, ao cigarro queimando enquanto a fala ecoa na conversa, além da postura de permanecer interessada na outra, na sua história, nos seus caminhos percorridos.

A história oral, para Etienne François (2006), “seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais, etc.), à história do cotidiano [...]” (p. 4). É importante perceber o lugar de destaque que as mulheres ocupam na exclusão, no “não lugar”, subjugadas ao silêncio. Mais uma vez situo esta pesquisa como grito que interrompe este silêncio, desta maneira sendo pertinente, ao visibilizar que estas mulheres contem suas histórias e com isso possibilitar que este grito ecoe em outros grupos, outras mulheres, que reverbere.

Assim, Portelli (2010) nos lembra que os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador, onde, a pesquisadora

[...] mais do que ‘recolher’ memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio da sua presença, das suas perguntas, das suas reações. A diferença cultural entre pesquisador e narrador sujeita este último a estímulos imprevistos, força-o a explorar setores e aspectos da sua experiência que geralmente não são mencionados quando ele conta histórias ao seu círculo imediato. (PORTELLI, 2010, p. 20).

Neste sentido não se pode esquecer da premissa que a “memória é pensada como seleção e sempre seleciona os eventos de forma individual, pois depende de como cada um viveu” (PAIM, 2010, p.85). E somos fruto de nossas experiências, da vida que vivemos, individual e coletivamente, relampejos de memórias. Ainda lembra Ecléa Bosi: “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam por meio de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo.” (2003, p. 31).

É com este pensamento que anuncio as subdivisões deste emaranhado de experiências e memórias que pairam na imensidão da subjetividade, esperando pelo anzol da pergunta, fazendo emergir sensações, emoções, sentimentos, conhecimentos.

No primeiro capítulo, tracei um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em Santa Catarina e em Biguaçu, levando em consideração sua legislação e implementação. Analisei também o documento entregue pela SEMED – Biguaçu, em diálogo com o professor Tomaz Tadeu da Silva (2015) para pensar a escola, com o sociólogo Miguel Arroyo (2014; 2017; 2019) para as problematizações sobre os *ocultamentos*, a *desterritorialização* a que as/os estudantes estão submetidas/os.

No segundo capítulo, a partir da fala das coautoras, das suas experiências, trouxe uma conversa entre a questão de gênero, utilizando o rico trabalho da professora Denise Pereira dos Santos e da professora Rachel Soheit; e o debate acerca da memória com o professor Elison Antônio Paim e a psicóloga Ecléa Bosi, bem como, refletir sobre experiência com a historiadora Joan Scott e o filósofo Walter Benjamin.

E, no terceiro capítulo, sobre o movimento realizado pelas/os estudantes em prol da/o professor/a de matemática, tratei com o conceito de agência, de Sherry Ortner e conscientização do pensador Paulo Freire.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, UM PARÊNTESE NECESSÁRIO: HISTÓRIA E CURRÍCULO

Analisando historicamente a constituição da educação, sobretudo a da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – nomenclatura adotada a partir da década de 1980 em substituição ao ensino supletivo¹⁵ –, descortina-se uma realidade complexa, permeada de mazelas. Evidencia-se um sistema onde o acesso a cidadania, através da educação, é cada vez mais estreitado por políticas que visam uma estrutura social que mantenha boa parte da população alienada, obediente e conformada. Pensar sobre estas questões é um exercício de buscar alternativas, brechas para o não silenciamento desses corpos, destas/es cidadãs/ãos subalternizadas/os e excluídas/os. Assim, pensar a Educação de Jovens e Adultos, é sobretudo aliar as políticas que visam o combate ao analfabetismo, à desigualdade social, o direito à cidadania em consonância com uma proposta profissionalizante voltada às demandas do mercado de trabalho.

2.1 HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL: CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS

Esta modalidade de educação, que visa atender ao público jovem e adulto, nasceu da necessidade de garantir educação àqueles a quem não foi possível acessar a educação formal. Vale lembrar que desde a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, está foi garantido o amplo acesso à Educação Básica, como nos esclarecem Navaz, Sant’Anna e Tesseler (2013, p. 99):

Esta Constituição, efeito da participação de diferentes setores da população que se mobilizaram diante do desafio da ampliação dos direitos sociais e das demandas às responsabilidades do Estado, proclama no artigo 205 a “Educação como um direito de todos” e, em seu artigo 208, assegura o dever do Estado com a Educação.

Direito este que foi significativamente ampliado e ressaltado no Art.37, Lei de Diretrizes e Base (LDB) Lei nº 9.394/96, ela regimenta que “A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram direito ao acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Em Santa Catarina, em consonância com a LDB, foi criada a “Resolução 1998/064/CEE/SC”, que regulamentou esta modalidade de ensino em âmbito público e privado no estado. A partir desta resolução, fruto da mobilização social diante do desejo de ampliar

¹⁵ O ensino supletivo foi a modalidade de ensino criada anteriormente à EJA, ambas tinham a mesma finalidade, a de atender as pessoas que não tinham acessado seus estudos na idade/série.

direitos sociais, foi garantido que o Estado se responsabilizasse por oportunizar as condições para que esta demanda social fosse sanada. Assim, a EJA, enquanto modalidade de ensino, vem se mostrando um fecundo campo de pesquisa, oportunizando uma gama de temas abordados pelas pesquisas, tais como: relações professor-aluno, políticas públicas, metodologia de ensino, dentre outras.

Em Santa Catarina, como nos aponta a pesquisa da professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2014) a partir de pesquisa bibliográfica no banco de dados do sistema de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi identificado, no período de 2002 a 2012, trinta e quatro publicações, dentre as quais seis eram teses de doutorado e vinte e oito eram dissertações de mestrado. Este levantamento reflete que este campo de pesquisa tem muito potencial, enquanto compartilhamento de experiências, formação de professores e visibilização desta modalidade de ensino. Sabendo que muitas vezes, a EJA é deixada de lado e é vista somente como o meio de oferecer um certificado para ‘facilitar’ a entrada destas/es trabalhadoras/es-estudantes no mercado de trabalho.

Observou-se também que entre 2009 e 2012, o número de trabalhos sobre o assunto aumentou, abordando as mais diversas linhas de pesquisa e temáticas, como por exemplo: Formação Docente e Identidades Profissionais; Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos; Planejamento Educacional, Políticas Públicas e Gestão Educacional; Educação, Desenvolvimento e Tecnologias; Ensino e Formação de Educadores; Processos de Ensinar e Aprender; Cultura e Subjetividade do Aluno; Educação e Movimentos Sociais; Cultura, Escola e Ensino; dentre outras. Isso demonstra a pluralidade temática e as possibilidades investigativas desta modalidade de ensino, em Santa Catarina e no Brasil.

No sentido de buscar construir um histórico da EJA, recorri também à pesquisa enriquecedora de Flávia Althof (2018) que transcende a construção da modalidade de EJA no Brasil, em Santa Catarina, para a disciplina de Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (CCTT). A autora, nos apresenta, em seu trabalho, um panorama da história da educação em que, no início do século XX, popularizou-se a ideia de que a EJA era fruto das transformações econômicas vivenciadas pela sociedade. Althoff argumentou que com o processo de industrialização, iniciado na década de 1930, o quadro brasileiro era que a maioria da população vivia no campo, onde a leitura e a escrita não ocupavam lugar prioritário na vida destas/es cidadãs/ãos. Nossa história nos mostra que o país experimentou diversos sistemas educacionais excludentes, atendendo aos interesses burgueses de controle da sociedade e mantendo a população em condição de analfabetismo ou semi analfabetismo.

Althof se baseia nesta construção da trajetória da acessibilidade à educação, principalmente a de jovens e adultos, nos estudos de Haddad e Di Pierro (2015). Estes apontam que foi com a Constituição de 1934, durante o governo do então presidente Getúlio Vargas, que a educação passou a ser um direito de todos e um dever do Estado. Desta forma, se estendia aos adultos, além de propor um Plano Nacional de Educação, determinando os assuntos educacionais como competências da União, Estados e Municípios.

Quando nos remetermos ao contexto histórico, percebemos que a década de 1930 no Brasil é marcada pela intensa industrialização e fluxo migratório. Este projeto educacional foi promovido para que atendesse a demanda emergente de trabalhadores, que exigia uma formação. Essa que, até hoje, está voltada aos anseios capitalistas – de uma mão de obra de reserva e passível de exploração. Elemento que contribui para a manutenção da estrutura produtiva na qual o trabalhador não questiona seu lugar na sociedade. Desta forma, ou o trabalho funciona também como condicionante de comportamento. Assim,

Sob as bases do Estado Novo (1937-1945) foram traçadas as respostas a essas demandas educacionais, institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, decretadas pela Reforma Capanema, no início da década de 1940. Assim, configurava-se uma política educacional dualista, que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos, atendendo precariamente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC) comandado pelo empresariado, que atribui a si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1286).

Em Santa Catarina, as ações para a promoção da Educação de Jovens e Adultos começaram em 1947. Foi quando o Governo Estadual, voltado para as questões do ensino supletivo, lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta foi a primeira iniciativa no campo da educação de jovens e adultos, com apoio do Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação e Saúde, que intencionava levar todos os brasileiros, tanto de áreas urbanas quanto rurais, à educação de base (ALTHOF, 2018, p.35). Neste sentido, segundo Beisegel (1974),

essa Campanha percebia a educação como processo destinado a proporcionar a cada indivíduo, segundo suas capacidades, os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, as técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura e com as quais cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (apud ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1286).

Busquei nas contribuições de Almeida e Corso, um levantamento teórico e da legislação da EJA. Os autores, ao analisar os documentos que regem a educação nos períodos da década de 1940-1950, colocam um cenário alarmante. Por exemplo, a educação como

solução para os problemas da sociedade, também figurando o educador como missionário da educação e, aos analfabetos, caberia serem “visto[s] de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha, afirma-se que ‘ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas’” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1287). A ideia amplamente espalhada na sociedade era de que educar um/a adulto/adulta/adolescente parecia ser mais fácil e rápido, cabendo esta função a qualquer um/a, o que impactava diretamente na qualificação e na remuneração destas/es profissionais.

Foram promovidos dois Congressos de Educação de Adultos, um em 1952, voltado para a alfabetização na zona rural, direcionado à região nordeste, e, o segundo em 1958, realizado em Belo Horizonte-MG. Este último foi convocado pela série de ineficiências do primeiro congresso no combate ao analfabetismo e à promoção da cidadania por meio do acesso à educação. Vale lembrar que na década de 1950 mais da metade, cerca de 55% da população brasileira, era analfabeta. Como nos ressalta Trevisol; Trevisol:

No final dos anos 50, o movimento em defesa da escola pública, coordenado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto, colocou o tema do analfabetismo no centro do debate. Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no âmbito do qual Paulo Freire teve uma participação decisiva. Desse processo nasceu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. (TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2686).

Com o advento do golpe militar, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos foi extinto e, aqueles que estavam envolvidos com práticas ditas “subversivas”, incluindo uma educação voltada à construção da cidadania, foram perseguidos. Em substituição, o Ministério da Educação implementou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. As diversas iniciativas com criticidade se findaram, abrindo espaços a outras iniciativas, como por exemplo, a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC, 1967-1971), chegando a assinar um documento com o MEC de compromisso com a alfabetização de dois milhões de adultos em cinco anos, em consonância com a política governamental.

No início da década de 1960, houve um certo progresso em relação a programas voltados à alfabetização e educação popular, inserindo-se Paulo Freire como grande idealizador do projeto revolucionário de educação para a cidadania. O projeto “quarenta horas em Angicos”, cidade do sertão do Rio Grande do Norte foi um sucesso: alfabetizou 380 trabalhadores. Contudo com o perigo iminente que representa uma população que é alfabetizada, principalmente de maneira politizada. Por isso, este projeto foi interrompido pela ditadura, afinal, não existe arma mais perigosa que um povo que saiba ler. Não somente, uma

população que saiba ler a si mesmo, ao mundo ao seu redor, e assim, se reconhecer no seu lugar social e, acima de tudo, ter consciência, ou consciências da plena cidadania, tão cara e tão almejada. Neste período, a educação era vista de duas formas: uma libertadora/conscientizadora e outra voltada à funcionalidade/utilidade e a demanda do mercado de trabalho. No entanto,

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.7), o golpe militar produziu uma ruptura política, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e seus dirigentes censurados. A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”¹⁶ foi interrompida e seus dirigentes foram presos. Então os primeiros anos do período militar o problema da educação de adultos é deixado de lado, isso tem repercussão internacional e a Unesco intervém e as orientações pedagógicas e técnicas para a área passam a ser da responsabilidade e orientação de técnicos americanos. (HADDAD; DI PIERRO apud ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1290).

Ainda segundo Althof (2018), ao iniciar a década de 1980 e com o processo de redemocratização – que envolveu os movimentos populares exigindo o fim da ditadura militar e as eleições diretas –, empreendeu-se a elaboração da Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, que ampliou o atendimento aos jovens e adultos. O que é evidenciado no artigo 208¹⁷, quando se define que é dever do estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, estando incluídos aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada (ALTHOF, 2018). O artigo 208 da Constituição também faz referência ao atendimento especializado a portadores de deficiência na rede regular, creches e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos, ensino noturno para atender às necessidades das/os estudantes e observar as/os estudantes do Ensino Fundamental quanto a sua frequência escolar, medidas estas que visam diminuir o abismo educacional, como também atender a uma demanda do capital, na qualificação da mão de obra. Paralelamente, não se pode pensar sobre estes avanços sem a presença marcante dos movimentos populares que empreenderam lutas pela maior oferta da educação, no sentido de acessibilizar estes espaços às populações em fragilidade

¹⁶ Iniciativa da Secretaria de Educação de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, em 1961. Tinha como proposta a ampliação das oportunidades educacionais a população da região.

¹⁷ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

social, assim trazer a escola para perto dos estudantes era uma forma de tornar este acesso possível, real, próximos as suas residências, refletindo uma educação mais *territorializada*¹⁸.

Com a expansão das políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), deu-se início a um processo que teve como objetivo desresponsabilizar o Estado de garantir a EJA, passando para a iniciativa privada e da filantropia essa incumbência. O que significou um sério ataque a esta modalidade de ensino, segundo Joviles Vitório Trevisol; Maria Teresa Ceron Trevisol (2009, p. 2689), no período de 1995 os investimentos eram cerca de R\$ 22,3 milhões e, em 1997, zero de recursos.

Em 1997, o Brasil participou da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteja), em Hamburgo, Alemanha. “Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, o evento contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes”. (TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2689). Esta conferência resultou em um documento, uma “Declaração” na qual:

a educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (DECLARAÇÃO, 1997, p. 02, apud TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2689-90).

Como resultado, desencadeou-se uma série de eventos, tanto em âmbito dos estados e municípios, como também nacionalmente, através dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

O primeiro ENEJA aconteceu no Rio de Janeiro, em 1999; o segundo em Campina Grande, 2000; o terceiro em São Paulo, em 2001; o quarto em Minas Gerais, em 2002; o quinto em Cuiabá, em 2003; o sexto em Porto Alegre, em 2004; o sétimo em Brasília, em 2005; o oitavo em Recife, em 2006; o nono em Pinhão/PR, em 2007; o décimo em Rio das Ostras/RJ, em 2008. (TREVISOL; TREVISOL, 2009, p. 2690).

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) houve um grande investimento na educação profissional e a priorização da Educação de Jovens e Adultos, dentre as iniciativas, de 2002 a 2006:

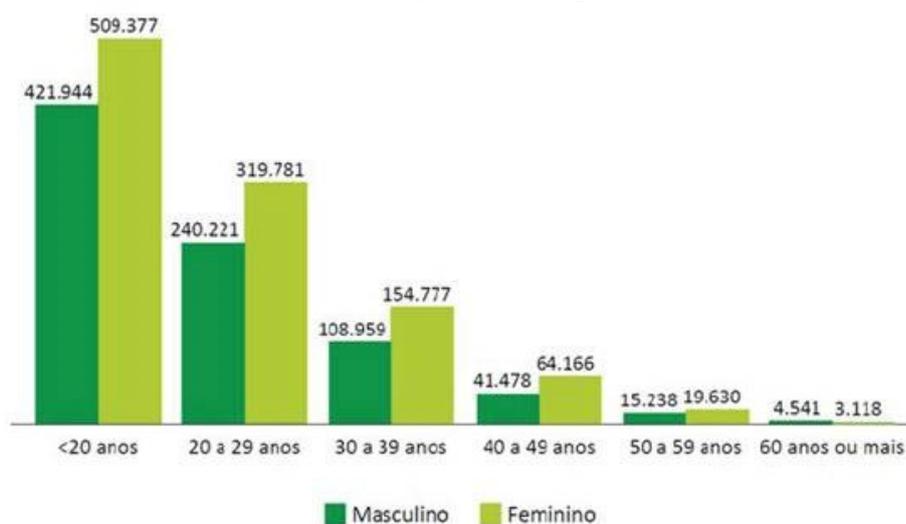
Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Proeja, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA,

¹⁸ Para Miguel G. Arroyo (2017), a territorialização da escola, ou seja, a escola mais próxima da comunidade/bairros, também seria palco para articulação/troca de ideias/problemas/situações/experiências, pertinentes não só a escola, como também a comunidade, facilitando a mobilização por melhorias.

PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFAE (Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas à Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa). (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1293).

Projetos e iniciativas com estas tiveram como objetivo maior enfrentar os altos índices de analfabetismo e de mão de obra sem qualificação. Afinal, o apelo é voltado para a busca de uma melhoria de vida, abrindo portas às oportunidades e à cidadania. Se pensarmos na situação da mulher, este apelo é ainda mais urgente, impelindo-me a questionar as causas que levam estas mulheres a sair da escola, que situações as trazem de volta ao “banco da escola”? Na figura 2, podemos observar o gráfico que ilustra a discrepância que há entre o número de homens e mulheres que retornam aos estudos:

Figura 2 – Número de matrículas na educação profissional segundo faixa etária e sexo – Brasil – 2018



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

As mulheres são a maioria, exceto entre a faixa etária dos sessenta anos ou mais. Este fato contribuiu ainda mais para a busca de justificativa para o recorte desta pesquisa, que investigou a vida de mulheres, com mais de 30 anos, estudantes da EJA, trabalhadoras, mães, donas de casa, subalternizadas que estavam almejando bem mais que um certificado, mas emancipação, qualificação, cidadania.

2.2 A EJA EM SANTA CATARINA

Em Santa Catarina, a partir da década de 1980, com as conquistas dos movimentos sociais, o poder público demonstra um crescente interesse em regulamentar a oferta e o acesso

à educação, acompanhando a demanda do cenário nacional. À luz das leituras realizadas na disciplina “Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença”, ministrada pela professora Jane Bittencourt, do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro semestre de 2018, bem como com as leituras decoloniais trazidas por Miguel Arroyo (2013; 2017), proponho problematizar, rapidamente, a questão do currículo tendo como base o documento disponibilizado pela Secretaria de Educação Municipal de Biguaçu (SEMED), (Anexo 1) ao lado das falas das estudantes a respeito de suas experiências a partir de atividades significativas executadas em sala de aula. Estas foram desenvolvidas com as turmas de matriz curricular de 8º e 9º ano, da modalidade de ensino EJA, no primeiro semestre do ano de 2017.

Nesta experiência, me identifiquei não só como educadora, mas também como sujeito atuante, que ao observar e participar do processo de aprendizado destas estudantes, as percebia extrapolando a dimensão de suas individualidades. Bem como, elas partiam de suas trajetórias de vida como caminho para reunir forças e empreender uma história de superação e promover uma transformação coletiva.

2.3 EJA BIGUAÇU: PROPOSTAS CURRICULARES

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização. (FREIRE, 2008, p.118).

No início do ano letivo de 2017, a SEMED ofereceu-me as aulas de história na EJA e, como efetiva na rede, este procedimento era permitido. Era a primeira semana de março, as aulas já haviam começado desde a metade de fevereiro. Compareci à Secretaria de Educação, setor da EJA, para assumir as turmas e receber a documentação como o diário de classe, um documento feito para a reunião de professores e funcionários da Educação de Jovens e Adultos – EJA, juntamente com a orientação para o Plano de Ensino/ 2017. Este documento está organizado em 20 tópicos que enumeram pontos relevantes para a SEMED, abordando temas como histórico da EJA em Biguaçu, a estrutura, explicação sobre o funcionamento das atividades e atividade complementar, sondagem, planejamento de ensino, estratégias para apresentação dos conteúdos, procedimentos com diários de classes, hora do recreio, estudantes, matrículas, chegadas tardias e ou saídas antecipadas, laboratório de informática e biblioteca, horário das aulas, pontualidade, combinados, relatórios de médias, contato/endereço. Destacarei alguns destes tópicos relevantes para esta pesquisa.

No tópico 1, o texto apresenta o objetivo da EJA mencionando e comentando o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96):

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

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Constatamos a partir deste documento que o principal objetivo da EJA é atender com intuito de acessibilizar a educação à pessoa que não percorreu o caminho escolar na idade apropriada, oportunizando a esses uma chance de retornar à escola. A EJA também precisa ser entendida como espaço de transformação social, bem como, de chamar à responsabilidade o poder público no combate da subalternização sistêmica e da subcidadania (ARROYO, 2019) no Brasil. Lembrando que se não desta forma, ela age como fator cultural de manutenção de uma estrutura arcaica, patriarcal, branca, racista, preconceituosa, misógina, capitalista e burguesa.

O documento enuncia ainda os polos educacionais do município e as secretarias responsáveis. Nos tópicos seguintes, o texto sinaliza o início da EJA no ano de 1998 (Decreto nº. 038/98 de 16 de abril de 1998) em Biguaçu, elencando os documentos oficiais que regulamentam a prática no município¹⁹. A modalidade EJA em Biguaçu conta com quatro polos situados em bairros estratégicos, buscando oportunizar o acesso ao curso, que são: E.B.M. Fernando B. Viegas de Amorim (Bairro Jardim Janaína), E.B.M. Prof.^a Olga Borgonovo (Bairro Bom Viver), E.B.M. Prof.^o Donato Alípio de Campos (Bairro Prado) e E.E.B. Prof.^a Eloisa Maria Prazeres de Faria (Bairro Praia João Rosa).

Neste sentido, Miguel Arroyo (2019) nos lembra da necessidade da/o estudante residir próximo a escola. A escola tem o papel de contextualizar o território dos estudantes. Quando não estão lá, nas palavras do autor, a escola se torna *desterritorializada*. Mudanças nesse sentido podem vir a amenizar a subcidadania a qual muitos estão destinados, pois também pode promover algum tipo de mobilização a partir das necessidades da escola, do bairro, e mais além, para Arroyo:

¹⁹ Histórico da EJA no município de Biguaçu: O ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Biguaçu foi instituído pelo decreto nº. 038/98 de 16 de abril de 1998. Observo que não consegui recuperar *online* documento que registra deste decreto.

[...] Nas reuniões das famílias nas escolas públicas aparecem os significados de suas lutas por escola no bairro, no campo, na vila ou favela como lutas pelo acesso a um território mágico, distante, negado e reservado a poucos, àqueles autodefinidos como cidadãos plenos porque são brancos, têm posses, terras, poder. [...] Contrapõem-se à política de fechar escolas, de transporte dos filhos para a cidade, para longe de seu lugar, desterritorializando seu direito à escola, desvalorizando seu lugar de vida, de produção, de moradia. (2019, p. 369).

Retomando a discussão do documento, o tópico 3 nos informa que a política da EJA de Biguaçu é regida pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina 91/98, pela Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Biguaçu, pelo documento norteador para a Proposta Curricular do município e pelo Projeto Político Pedagógico das escolas e centros de educação infantil municipais (2002). Documentos estes que estão refletidos no Plano Municipal de Educação (PME) para o período de 2015-2024, em que os objetivos visam, por exemplo, erradicar o analfabetismo e promover a cidadania.

A organização do curso é feita em ciclos, em que o primeiro ciclo corresponde aos 6º e 7º anos em um semestre; e 8º e 9º em outro semestre. Os encontros aconteciam de segunda a quinta-feira, no horário das 19h às 21h45, além das turmas de alfabetização. A média mínima para aprovação dos estudantes é 7,0, com quatro avaliações para a aprovação.

2.3.1 Atividades realizadas: oportunizando a transformação

A primeira atividade avaliativa realizada foi a partir do filme *As sufragistas* (2015), que mostra a luta de mulheres invisibilizadas e silenciadas pelo patriarcado/machismo, no início do século XX, na Inglaterra. O filme destaca aspectos como a posição social/trabalhista, a vida pública/privada, as dificuldades, as angústias, a opressão, a humilhação e a violação de seus corpos fragilizados pela sua condição de mulher, de operária, de mãe, de doméstica e de esposa, perpassando pelas lutas pelo sufrágio feminino. Neste, destaca-se o grande processo de transformação, sobretudo político e atitudinal, destas mulheres que não mediram esforços para demonstrar sua indignação e avançar na luta pelos seus objetivos. Este filme foi como um espelho para algumas estudantes que, enxergando-se naquelas mulheres, viam seus medos, inseguranças, violências causadas contra seu corpo físico e psicológico, e poderiam, assim como as mulheres do filme, transformar sua realidade e conquistar, de fato, aquilo que lhes é de direito. O direito à vida, ao voto, ao trabalho, à liberdade, à tantas coisas que caracterizam não só nossa cidadania como nossa própria humanidade.

Figura 3 – Cenas do filme *As sufragistas* (2015)

Fonte: Capturas de tela e imagens de divulgação da produção franco-britânica, dirigido por Sarah Gavron.

É importante sinalizar que trabalhar com as tecnologias necessárias para reproduzir um filme e proporcionar aos estudantes uma outra forma de pensar, de ler o mundo, depende também das condições do espaço escolar e da disposição e auxílio dos funcionários da escola, já que a dinâmica para acessar aos instrumentos audiovisuais eram sempre difíceis. Dividi esta atividade em dois momentos: em um primeiro, os estudantes foram convidados e estimulados com algumas provocações a se manifestarem ao debate, desenvolvendo-se um roteiro com as ideias expostas por elas/es; para em um segundo momento, executar uma produção textual com o desenvolvimento dos tópicos abordados.

Após assistirmos ao filme, promovi um debate partindo de pressupostos levantados pelas/os estudantes e de aspectos que eu frisava, como por exemplo, questioná-las/os sobre suas opiniões a respeito da cena em que uma das mulheres, em uma atitude de protesto, joga uma pedra e quebra janelas de uma loja. Sua ação seria justificada pelos seus ideais? E a destruição do patrimônio? Até que ponto temos o direito de nos manifestar assim? Dentre várias outras questões que apresentei com o objetivo de provocar as/os estudantes a declararem suas versões. Algumas estudantes, parecendo mais empáticas e engajadas, adotando uma postura de *rebeldia*, respondiam que teriam o mesmo tipo de atitude, que a luta e suas repercussões eram justificadas e necessárias diante daquela realidade. Como bem nos lembra Paulo Freire, “não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. [...] A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é o suficiente” (FREIRE, 2000, p. 81). Este era um momento de proficuas problematizações, em que todas/os éramos levadas/os a refletir e nos colocar no lugar daquelas manifestantes, em um exercício de cidadania ou em sua busca dele.

Desta forma, segue-se os fragmentos de memória que dizem respeito a esta atividade, gotejados durante nossas conversas referentes às aulas, para a tecitura deste trabalho.

A guerreira atrás do voto

Mas, eu gosto da aula dela, porque ela explica muito bem. Tava dizendo... né? Ela explica bem, mãe, sobre o assunto. Como é que era? Estamos estudando agora, sobre aquela mulher lá!

Qual mulher? Aquela mulher mãe que foi, que foi guerreira, atrás do [direito ao] voto.

Aí eu fui, peguei o livro e fui pesquisar no celular, e tava falando pra mãe, né? A gente vai ter que fazer um trabalho sobre essa mulher. Então eu passei... Quando cheguei em casa, então, eu sei que eu passei o... Cheguei era dez e meia. Das dez e meia até doze horas, fazendo o trabalho. Aí eu digo: “Só precisava da fonte” [...]

Não. Como nós... tinha cinema, né? Nós tava no nosso direito. Porque se não tinha professor. E a aula... era muito pouco. A gente ia aprender o que só com uma aula? [...]

Aquela mulher [...] é mentira. Aquela mulher... eu não sei como é o nome dela. Esqueci o nome dessa mulher. Essa foi *top*. Eu digo bem assim: “Foi só. Essa daí, essa daí. Eu queria ser ela”. Porque ninguém mais me iria fazer de besta. Eu sofri, eu sofri bastante. Se eu fosse como ela, não tinha sofrido o que sofri. Não tinha. Mas é...

Com certeza, ela mudou bastante o meu jeito de pensar, [tanto] que às vezes eu pensava diferente. [...]

Por isso que eu já disse: “Eu não quero ninguém! Não quero”. Por que sozinha eu posso ir onde eu quiser. Não quero mais ninguém na minha vida não! Porque [é] bem assim ó: “... vamu?” Bora! (pausa) Fumu! Se eu tivesse marido tava lá, não podia nem sair. Por que tem uns que é chato, né? (pausa). (LALÁ COELHA, 2019).

Aí o que eu tinha que fazer?

Cada vez mais, o dono filha da puta da máquina ganhava mais. E quem conduzia a máquina ganhava menos e trabalhava mais. Eu comecei a me indignar com aquilo. Aí eu comecei a pesquisar mais dali pra frente. Vi que cada vez mais é podridão, e, tinha que mudar. E que as pessoas que abriam a boca, sofriam, morriam, pra conseguir o direito de uma porcaria de uma carteira assinada. Que teve muita morte para ter direito ao voto. Que teve mais pancadaria ainda para a mulher ser considerada capacitada pra votar. E eu consegui descobrir um monte de merda, um monte de coisa que foi feita, que eu nem imaginava que tinha sido feita. Por que pra mim carteira assinada era uma coisa tão normal. Eu não sabia da batalha que foi pra conseguir a porcaria dessa carteira assinada. Eu não tinha ideia do que foi a batalha para a mulher ter o direito a votar. Eu sempre achei que sempre foi igual. Nunca passou pela cabeça que as mulheres não tinham o direito a votar. E eu comecei a ver essas histórias, a ter uma revolta dentro de mim, e comecei a dizer: “Poxa vida! Eu não posso ficar reclamando da minha vida de merda”. Não! Tem que ser falado, tem que ser. (VALENTINA, 2020)

Para além das paredes da sala de aula, houve algum tipo de transformação na mentalidade destas estudantes. Quando a Lalá Coelha fala sobre sua emancipação da relação com o machismo ou ainda Valentina declara seu sentimento de revolta dá para perceber uma

relaboração de significados. Eu vi nesta narrativa o descortinar das possibilidades educativas, nas brechas, nos meandros, exatamente onde uma educação mais integral, libertadora e cidadã busca atuar.

A segunda verificação de aprendizagem que foi realizada tinha como proposta desenvolver leitura, interpretação de texto e a oralidade por meio da apresentação do texto, a partir de textos históricos produzidos pela extinta Revista de História da Biblioteca Nacional²⁰ e a Revista de História de Santa Catarina²¹.

Naquela noite de terça-feira entrei na sala com minha bolsa de pano repleta de revistas. As/os estudantes curiosas/os e atentas/os miravam a professora apressada, quase se desequilibrando com o peso da sacola – geralmente tínhamos, nós professores, de dispor de forças, literalmente, para buscar outros caminhos para a educação. Revistas e dicionários faziam parte dos materiais daquele encontro. A turma foi dividida em duplas, de onde cada dupla poderia escolher qualquer reportagem de quaisquer um dos volumes ali expostos.

Teriam que cumprir alguns requisitos, como: O que os motivou a escolher determinada reportagem? O que chamou a atenção? E, após a leitura, explicar para a turma sobre o que tratava o texto, finalizando com uma produção textual sobre seu tema. Esta atividade fechava assim dois tópicos de avaliação: a segunda verificação de aprendizagem e o trabalho em grupo. Aparentemente era simples, porém para aquelas/es jovens e adultas/os, esta atividade representava, sobretudo um exercício de superação, tanto pela decodificação do signo escrito comunicado nas revistas, em um contexto inteligível, na compreensão, na dimensão do seu saber e do seu saber-se, e, quanto na manifestação do seu entendimento a respeito do texto previamente lido.

Imaginem a riqueza, a diversidade nas apresentações e as justificativas à escolha do tema, na maioria ligada a algum aspecto do cotidiano, pessoal/íntimo, ao mesmo tempo emocionantes e viscerais. Como, por exemplo, uma das narradoras desta pesquisa que escolheu a reportagem que tinha como título e capa da revista “Educação Feminina”, na qual traçava um histórico a respeito de como e que tipo de educação era destinadas às mulheres:

Eu não tinha que temer

As descobertas foram incríveis, e, surpreendentemente, eu me identificava muito quando o assunto era a educação feminina no passado. Em uma de suas aulas falamos sobre o voto feminino. Assistimos ao filme AS SUFRAGISTAS, e eu me vi naquela

²⁰ As edições de julho de 2005 a agosto de 2015 estão disponíveis em:

<https://web.archive.org/web/20160204123541/http://rhbn.com.br:80/revista/edicoes-antiores>

²¹ Ver mais em: <https://www.historiacatarina.com.br/index.php>

situação de menina, mulher, educada para servir, para ser inferior aos homens. Trabalhavam feito condenadas e não tinham direito a nada. Quanta luta houve para que nós mulheres tivéssemos direito ao voto. Quanta luta para que nós mulheres conquistássemos direitos trabalhistas. E eu ali temendo pedir providências da Secretaria de Educação em nos fornecer professores?! Não. Eu não tinha que temer. Tinha mais é que cobrar os meus direitos que custaram tão caro às mulheres no passado. Mas, tudo era muito novo para mim e os colegas de classe não demonstravam interesse em me acompanhar, então, eu sempre acabava adiando. (VALENTINA, 2019, relato escrito)²².

Além destas atividades, era necessário atribuímos uma nota de participação e um trabalho individual como recuperação paralela. A nota de participação era adquirida a partir do comprometimento da/o estudante, suas contribuições com as aulas. Na recuperação paralela, as/os estudantes tinham a oportunidade de escolher, dentre os temas estudados, um assunto para apresentar para a turma ou escrever sobre o mesmo.

Também é recomendado aos professores que façam uma atividade complementar para ser realizada na sexta-feira:

5. Atividade complementar: Semanalmente todos os professores devem providenciar uma atividade para ser feita nas sextas-feiras, pelos alunos, em casa, como atividade complementar. Nesta atividade pode-se pedir para o aluno trazer uma notícia veiculada nos meios de comunicação da qual o aluno tem acesso, pedir para ele escrever o que entendeu da notícia e, quando o aluno ainda não estiver alfabetizado este deve pedir que o aluno conte o que aconteceu o que entendeu da notícia. *Nas semanas seguintes o professor deve cobrar a atividade do aluno*, debater em grupo, recolher a notícia, uma por grupo, guardar no diário de classe. (SEMED, 2017. p.2, [grifo meu])

Na minha prática, esta atividade era inexistente, no sentido burocrático, afinal sabendo da realidade da maioria e sendo empática com estas/es, não poderia ser diferente. As/os estudantes alegavam que o tempo destinado aos estudos e à feitura de trabalhos era o da aula, pois desempenhavam outras atividades que não lhes permitiam fazer a tarefa complementar. A questão se agravava com relação às mulheres, que relatavam a vivência da múltipla jornada, como trabalhar, cuidar dos filhos, da casa, além das atividades da EJA. Apesar de não ser uma exigência minha e de não cobrar as atividades, algumas/ns estudantes traziam contribuições espontâneas, estas que muitas vezes envolviam relações com seu cotidiano e que enriqueciam o debate e a aprendizagem.

O documento da SEMED também versa sobre atribuições da/o professor/a, como por exemplo, a de cobrar a atividade descrita acima. Fazendo-me pensar sobre o papel da escola, do currículo e da/o professor/a tendo presente que,

²²A estudante Valentina escreveu um relato espontâneo no qual situava alguns aspectos da sua vida e da sua relação com a escola e o conhecimento, fragmentos deste texto aparecerão ao longo do trabalho, sempre que isso ocorrer farei referência como relato escrito de Valentina.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2015, p. 55-56)

As relações entre professora e estudantes não podem se restringir em impor obrigatoriedades para cumprir um roteiro, não é possível nos limitarmos à cobrança de atividades sem considerar a realidade em que as/os estudantes estão imersas/os. É preciso sim compreender que estas pessoas não medem esforços para o cumprimento de suas responsabilidades. Além disso, já é pressuposto que qualquer atividade passada para ser realizada em casa muito provavelmente não será feita. Principalmente, pelas estudantes mulheres, que acumulam uma sobrecarga de funções, como evidenciado anteriormente. Para estas, estudar já é em si um ato revolucionário.

Como nos lembra a professora e pesquisadora do campo de ensino de História Ana Maria Monteiro (2003) ao se referir sobre a prática pedagógica do Ensino de História, situa que dentro do contexto da disciplina, a educadora tem liberdade para compor o trabalho executado em sala. Porém, paralelo a isso:

Minha crítica volta-se para uma visão simplificadora que ignora a especificidade da cultura e do saber escolar, impedindo avanços para sua melhor realização. [...] Mas precisamos compreender melhor como se dá a produção do saber escolar, que envolve a interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sócio-cultural de referência. (MONTEIRO, 2003, p.11).

Sendo assim, mesmo trabalhando com autonomia e procurando meios para a melhor realização possível do trabalho, procurava-se diversificar as metodologias utilizadas. No entanto, nem sempre os equipamentos estavam disponíveis, afinal, existe somente um *datashow* para os quatro polos e para as/os sete professoras/es. Estes eram alguns complicadores estruturais, mas haviam outros como quando as turmas não estavam dispostas a participar das atividades propostas. Cada encontro era um desafio, passei a trazer propostas nas quais as/os estudantes fossem impelidos a refletir, colocar-se, opinar e argumentar nas situações-problema criadas. Muitas vezes, transformando os debates acalorados em profícuos momentos de exercícios de cidadania. Afinal,

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca

ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. (FREIRE, 2000. p. 45).

E, neste pensar criticamente é que as/os estudantes eram convidadas/os a se manifestar, momento que toda magia se fazia presente, como o desabrochar de um jardim, onde plantas e flores se apresentam para o mundo, se abrem para o novo e também são a novidade. Neste momento, presenciei as/os estudantes experimentando e muitas vezes superando seus limites, como podemos acompanhar no relato a seguir:

Lá estava eu falando de política...

E ter opinião, que era uma coisa que eu não sabia que eu tinha. Eu estava tão perdida que pra mim política... política naquela época pra mim, não sei falar. Religião não se discute, porque ninguém se entende. Cada um pensa de uma forma. E quando eu vi eu estava falando de política. Eu estava falando da merda que o prefeito fazia. Tudo o que faltava. [...] Porque por mais que eu tentasse me informar, prestar atenção na aula, uma certa hora chegava uma certa filha da mãe de uma professora de História: ‘E aí Valentina o que tu pensa disso?’ E eu tinha que ter uma resposta. E nem sempre eu tinha. Aí o que eu tinha que fazer? Eu tinha que tentar me informar. Lá eu ia pra internet. Lá eu ia conversar com as pessoas, sobre a dificuldade da minha colega que tinha feito faxina o dia inteiro, sobre o quanto ela ganhava. Sobre a dificuldade que ela tinha com os filhos. Sobre ela não conseguir o passe escolar para ir pra escola. Eu tinha que me informar. E eu tinha que incentivar. Não era [só] mais eu, dar forças pra mim, [para] continuar estudando. Eu me sentia na obrigação de não deixar aquela minha colega que estava fazendo faxina o dia inteiro, porque não tinha o passe escolar. (VALENTINA, 2020)

Com o acompanhamento deste desabrochar das/os estudantes pude notar como era árduo este exercício. O pensar, articular o pensamento, e, ter, por fim, coragem de expor estas ideias. Além disso, perceber, no coletivo, que as suas dificuldades também eram das/os outras/os. Foram narrativas que geraram um sentimento cada vez maior de empatia e articulação com os saberes e entre a turma no geral.

Ainda pensando a constituição programática, refleti sobre o que Paulo Freire (2017) nos traz a respeito:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático (ou temática significativa) do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (2017, p.121)

O conteúdo programático pode não só conscientizar, como também extrapolar o ambiente escolar e envolver aspectos mais abrangentes, referentes aos problemas das/os estudantes para continuarem seus estudos e as dificuldades no bairro onde as/os estudantes habitavam, por exemplo. Este conhecimento vem do diálogo estabelecido entre estudantes e educadores numa prática de ensino libertadora. E, para além dos debates sobre como e o que

ensinar a estas/es jovens e adultas/os, é imprescindível que eles tenham ciência dos seus lugares, reconhecendo-se sujeitos, sabendo-se subalternizadas/os e com potencial transformador não só da sua realidade individual como da coletiva. Neste sentido Arroyo comenta:

Saberem-se ocultados é uma forma de saber-se. Se o seu ocultamento e inferiorização foi e continua uma forma de tratá-los, como desocultar e mostrar esses perversos processos de ocultamento e de inferiorização? Com os próprios educandos se pode pesquisar se as histórias, se seus rostos aparecem ou não nos currículos e no material didático. Esse ocultamento é intencional, seletivo? A quem interessa que mestres e alunos não saibam sobre si mesmos? (ARROYO, 2019. p. 262).

E neste processo de um ocultamento intencional por parte da mídia, da estrutura social, política e econômica; é que se faz necessário e preciso o movimento contrário e de resistência. Caminhando para que haja mais e mais conscientização deste saber-se sujeito e do lugar que ocupa, não no sentido de acomodar-se, mas de *desocultar-se*. De acordo com ARROYO (2019), que nos leva a refletir sobre quem está por trás destes interesses de ocultamento dos seres, para que nós, *mestres e alunos* não saibamos sobre nós mesmos.

Uma das possibilidades de promover este *desocultamento* seria pela educação, que ainda é considerada por muitos como forma de libertação e ascensão social. O indivíduo saber ler, interpretar e se posicionar criticamente perante o mundo, sobretudo pensando – pelo diálogo tão caro a Paulo Freire - sobre o seu lugar social. Deste ponto de partida, todas as suas angústias e impossibilidades impostas pelo sistema socioeconômico – e porque não dizer pelo sistema educacional também –, atuam para a manutenção de uma estrutura desigual, patriarcal, machista, branca, heteronormativa e capitalista. Encontrar o seu lugar é uma das potencialidades para o movimento de *desocultar-se*.

Podemos encontrar ainda, no item 8 do documento da SEMED, o tópico que se refere a “Estratégias para a apresentação dos conteúdos”:

No dia-a-dia de aula o professor deve diversificar. Devemos sempre lembrar que a maioria dos nossos alunos chega cansado do trabalho, as aulas devem ser motivadoras, utilizar estratégias que garantam um ensino de qualidade e aprendizagens significativas. Não precisamos de muitos recursos, o professor pode utilizar de um conteúdo e depois debater com os alunos criar um texto coletivo, por exemplo. Passar todo o conteúdo no quadro é cansativo e desmotivador, muitos textos xerografados são improdutivos. O uso de vídeos também torna a disciplina maçante. (SEMED, 2017).

Essa diretriz me causou estranhamento, pois começa propondo uma perspectiva válida e depois desqualifica métodos de trabalho em sala de aula, criando uma orientação no mínimo desconexa. As três primeiras frases do texto fazem uma orientação sólida e realista, propondo que a/o professor/a desempenhe uma aula diferenciada, pois o público atendido por essa modalidade caracteriza-se por ser jovem/ adulta/o, trabalhador/a que já abandonou a escola por

diversas situações ou foi forçado a desistir dela. Por isso, realizar um ensino diferenciado seria chave para manter seu interesse e melhorar seu aprendizado. No entanto, a afirmação seguinte propõe um cenário de pouquíssimas possibilidades, ao já afirmar de antemão que não são necessários recursos para fazer esse trabalho diversificado, motivador, de qualidade e com aprendizagens significativas. Inclusive é interessante observar os comentários aos recursos e metodologias. Em uma época de lousas digitais, textos digitalizados e celulares cheios de aplicativos, o texto afirma que passar conteúdo no quadro, utilizar textos xerografados e vídeos são “cansativo e desmotivador”, “improdutivos” e “maçantes”.

Refletindo sobre o documento e pensando naquela realidade, tanto do espaço escolar como da vida das/os estudantes, me questiono qual tipo de metodologia poderia ser usada para realizar este objetivo tão ambicioso e abrangente. Já que o item considera alguns métodos como inadequados e muitas vezes inacessíveis. Ainda mais frente à situação de que somente a sala de aula era o local oferecido para realizarmos o trabalho, pois outros espaços não eram disponibilizados, na maior parte das escolas, como explico abaixo.

A Biblioteca e o Laboratório de Informática das unidades escolares poderiam ser utilizados, porém seria necessário obter autorização da direção, o que aconteceria por meio de conversas mediadas pela/o assistente de educação da EJA. Mas, a utilização destes espaços não acontecia no cotidiano escolar, em que somente as salas de aulas eram utilizadas. O acesso aos demais espaços da escola eram controlados pelas diretoras que administravam as escolas durante o dia e que, exceto na E.B.M. Professor Donato, não permitiam a utilização de outros espaços que não fosse a sala de aula. Ou seja, mesmo a escola possuindo sala de informática e biblioteca, as/os estudantes da EJA não era permitido o acesso a estes espaços de usos pedagógicos. Assim, mais uma vez, a/o estudante da EJA sofre exclusão, no momento em que, paradoxalmente, deveria ser estimulada/o, acolhida/o e convidada/o a permanecer na escola.

No referido documento também se diz claramente que os espaços coletivos, como bibliotecas, salas de informática, etc. podem ser usados por todas/os as/os estudantes. No entanto, estes espaços eram condicionados a aprovação prévia e nem sempre seu uso era possível. Fatos que reforçaram minha impressão de que tudo contribui para a manutenção da estrutura de desigualdade. A camada mais pobre da população tem uma acessibilidade limitada aos espaços de apropriação/ possibilidade de saber, principalmente quando pensamos na problematização que Tomaz Tadeu da Silva (2015) traz sobre a constituição e o papel da escola na permanência dessa estrutura social, na qual, a

escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito no currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do trabalho.

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendam a subordinação. [...] É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de reprodução da sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p.33).

Ao pensar junto com Silva (2015), na escola como espelho das relações que se estabelecem para além dos muros desta instituição, novamente somos impelidas/os a questionar *o que, a quem e para o que* a educação que nós, professoras/es, comprometidas/os com uma proposta de educação libertadora/libertária, estamos oferecendo. Nesse sentido, podemos nos indagar se estamos contribuindo para a manutenção da estrutura vigente ou para a transformação desta realidade, ao mesmo tempo pensar que tipo de identidade é produzida por novos processos de exclusão. Até que ponto estas/es estudantes se sentem motivadas/os ou envolvidas/os na busca de uma transformação?

O documento oficial também nos apontou o caminho a seguir como objetivos da aprendizagem e, para o ensino de História, tínhamos que: “Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio convívio, na localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços”²³ (SEMED, 2017, p. 2). Para isso, eu realizo sempre uma avaliação diagnóstica interessada em observar em qual ponto da História, as/os estudantes têm conhecimento.

Assim, partindo da sondagem realizada para definir um ponto de partida, de acordo com as informações sobre como trabalhava a professora anterior. Percebi que ela seguia com o programa de conteúdos utilizados pelo ensino regular, cronologicamente em Pré-História, Idade Antiga, assim por diante. Então, iniciei o trabalho seguindo este roteiro. Deduzi que nos situávamos no século XVIII, abordando temáticas que fizessem sentido para as/os estudantes, como a questão das/os trabalhadoras/es. Sobretudo, das mulheres que mesmo sendo a maioria na turma, nem sempre eram mencionadas nos contextos históricos.

Para o 8º e 9º anos, em que deveríamos trabalhar com “História contemporânea e do Brasil”, ao invés de trazer o mundo ou a Europa para o centro, decidi fazer o caminho oposto. Busquei desenvolver atividades que não só envolvessem e oportunizassem a problematização destas/es estudantes, como também, partissem do seu cotidiano. O objetivo educacional era de sentir a história, não só como matéria/disciplina, mas como resultado de ações humanas no tempo/ espaço, considerando que elas/es próprias/os faziam parte. Desta forma, o trabalho

²³ Juntamente com o documento com as diretrizes feitas pela SEMED, recebemos a “Orientação para o plano de ensino de 2017”, no qual, para a disciplina de história fazia parte.

buscou reforçar o conceito de sujeito histórico, colocando o educando como agente de sua própria história. Logo, com potencial de transformá-la, trazendo uma proposta de educação emancipatória e muito mais ativa na perspectiva cidadã.

Monteiro (2003), no seu artigo *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*, fez um debate entre autores que trabalham com conceitos como “saber escolar” (Forquin, Develay, Lopes), “disciplina escolar” (Chervel, Goodson), “transposição didática” (Chevallard, Develay, Moniot) e “mediação didática” (Lopes). Ela buscou entender as tramas, as fissuras e as relações, sobretudo políticas, sociais e econômicas que constituem, que estão envolvidas na construção e nos interesses por trás do currículo. Assim, nos faz refletir a respeito dos saberes históricos ensinados e na seleção desses saberes:

Com isso, os saberes passaram a ser questionados e ser objeto de análise, voltando-se também para a questão dos processos de seleção cultural – quais saberes, motivos de opção, implicações culturais e repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos, ênfases, etc. Em estudos realizados em perspectivas sociológica ou sócio-histórica. (MONTEIRO, 2003, p. 12).

Neste sentido, busquei pensar o currículo elegendo temas que fossem interessantes às/aos estudantes, para além do conteúdo programático preestabelecido, construindo uma ponte entre este saber e o saber das/os estudantes enriquecendo a experiência do aprendizado. Pensar, inclusive, nessa relação professora-estudante, como uma convivência entre sujeitos tão diferentes, com suas visões de mundo e suas especificidades, oportunizando possibilidades de apropriação e interpretação do conhecimento histórico.

Como professora, minhas escolhas metodológicas são aquelas que buscam dialogar com a História, com o mundo que me é trazido para a sala de aula pelas/os estudantes. A partir dele, aos poucos, busco oportunizar momentos nos quais esta história individual seja colocada dentro de um contexto, em que esta/e estudante não só se perceba como sujeito histórico, como também, consciente da história que ela/e mesma/o produz, empoderando-a/o. Explorando inclusive, por meio de debates e diálogos, quais são as oportunidades e os níveis de atuação destas/es sujeitos na transformação efetiva da sociedade e dos mecanismos de exclusão, aos quais estes, principalmente da EJA, da escola pública, mais fragilizados, estão submetidas/os. Também explorar as brechas de uma educação aberta a outras possibilidades.

O posicionamento do educador se faz mais do que necessário, principalmente, no ponto de vista da História. Sobre tal tema, a professora Ilka Miglio, convidada na aula de “História do ensino de História”, em 2018, nos alertava numa videoconferência: ‘tudo é político’. Logo, se tudo é político, a neutralidade é uma ilusão.

Desta forma, pretendi associar este questionamento teórico, aqui apresentado, com a metodologia de trabalho que desenvolvo em sala de aula como educadora. Como já foi mencionado, a abordagem com a leitura coletiva de recursos como livros didáticos; revistas de História da Biblioteca Nacional; ou ainda pela análise de filmes; ou mesmo reproduzindo registros de fala em sala de aula, pode ser promotor de um espaço vivo. Acreditei que em práticas pedagógicas como estas, nas quais todas/os as/os estudantes, mas principalmente as mulheres (que se mostravam um pouco mais retraídas), eram estimuladas/os a se manifestar e se posicionar diante do mundo.

Afinal, quando o sujeito se apropria da fala, do conhecimento histórico, tem a possibilidade de tornar-se um sujeito agente, ou seja, empoderado. Nesse sentido, Joice Berth, em seu livro *O que é empoderamento?*, traz a reflexão sobre a constituição deste conceito, fazendo pensar sobre ‘processos de empoderamento’, que embora possam

receber estímulos externos diversos da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas e etc., é uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista. Há que se definir esses parâmetros, uma vez que a ausência dessas considerações provoca a execução inversa do que prega o conceito de *empoderamento*, pois não fornece estratégias para a libertação individual a serviço da emancipação coletiva, mas cria sistemas de dependência onde indivíduos negros ou de outras vivências de gênero não apenas deixam de entender o significado, como passam a usar a serviço de suas reproduções das práticas internalizadas de racismo e sexismo. (BERTH, 2018, pp. 17-18).

Fazer esta reflexão nos leva a adotar um posicionamento militante, comprometido com uma educação transformadora e libertária. Sendo assim, o/a professor/a de História com este objetivo deve buscar ações que oportunizam situações ao gerar ambientes de construção de empoderamento. Estes se tornam cada vez mais necessários e imprescindíveis, principalmente, se pensarmos na conjuntura política atual. Sobretudo, no ensino sobre a ditadura militar no Brasil²⁴, do qual, o professor de História pode se arriscar ao manifestar sua opinião, o que poderia significar o confisco da sua liberdade e talvez sua vida. Antes de tudo é preciso e urgente resistir.

E é no lugar da resistência que estou, onde estas mulheres também estão, como trabalhadoras, guerreiras em busca de melhores condições de vida. No capítulo a seguir, apresento as narrativas destas mulheres como mote para se pensar o lugar de onde elas vieram.

²⁴ A ditadura militar (1964-1985) foi um período no qual o Brasil viveu momentos de repressão, cassação de direitos e liberdade, censura, autoritarismo, tortura. Muitas pessoas foram perseguidas e mortas. O lamentável é que, ultimamente, este fato histórico vem sendo enaltecido, sem pudores, pela extrema direita e por grupos neonazistas, achando o *locus* para algo perigoso: o retorno deste período.

Nestas histórias, as causas que as levaram a abandonar a escola são entrelaçadas com a forma de pensar como o gênero e o lugar social que ocupam têm influência nestas vidas femininas.

3 SOBRE O EU DO OUTRO

Enquanto Lia Gabriel me narrava a história dela, a lembrança de Aramides Florença se intrometeu entre nós duas. Não só a de Aramides, mas as de várias outras mulheres que se confundiram em minha mente. Por breves instantes, me veio também a imagem da Mater Dolorosa e do filho de Deus pregado na cruz, ficções bíblicas, a significar a fé de muitos. Outras deusas, mulheres salvadoras, procurando se desvencilhar da cruz, avultaram em minha memória. Aramides, Líbia, Shirley, Isaltina, Da Luz, e mais outras que desfiavam as contas de um infinito rosário de dor. E, depois, elas mesmas, a partir de seus corpos de mulheres, concebem a sua própria ressurreição e persistem vivendo. (EVARISTO, 2020, p. 95).

São estas palavras que escolho para abrir o capítulo que tratará das conversas com as mulheres, coautoras desta pesquisa. Conceição Evaristo, nas suas *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2020), leva-me a caminhar por histórias de mulheres, diversas mulheres. Neste lugar de onde emana energia vital, amalgamando estas histórias às das coautoras e à minha própria, caracterizando a vivacidade, a potência deste caminhar.

Faz-se necessário apresentar as dignas *personas* deste trabalho, aquelas que motivaram e inspiraram a tecitura destas linhas. Para tal, vou obedecer a uma ordem cronológica na qual iniciarei pela mais experiente. Cada uma das mulheres escolheu seu pseudônimo, escolheram aqueles, para quem sabe, endossar a personagem que assume. Estes papéis de potência e autonomia ditam os caminhos de suas vidas, mulheres, donas de si. Como um codinome de guerra, na qual, cada uma tinha sua própria batalha, seus medos, suas superações e talvez fossem dali que retirassem as forças necessárias para persistir na luta diária. Adianto que seus cotidianos estavam repletos de adversidades, estando a contrapelo da opressão e da desigualdade vividas por elas.

Foram três mulheres.

A primeira delas escolheu o nome Agnes, que significa pura, casta. Contava cinquenta e sete anos quando nos encontramos naquela sala de aula. Branca, de pele alva, olhos azuis, claros como o mar, esbelta, altura mediana. Mãe de cinco filhos. Depois de anos de violência física, verbal e psicológica sofrida por parte de seu marido, resolve voltar a estudar, mesmo sem encontrar apoio em casa, nem do marido, nem dos filhos. Um dia, o marido bêbado lhe dá uma surra, fica uma semana sem frequentar as aulas. Resultado: saiu de casa e foi morar sozinha.

A segunda, Valentina, por entender que a valentia – a determinação –, é sentimento que sempre esteve presente em seu coração. Ela é uma pessoa destemida. Contava cinquenta anos quando nos conhecemos. Cumpriu em uma das terças feiras a noite quando eram nossos encontros. Parda, cabelos negros e alisados, olhos escuros, expressivos, altiva. Foi a que mais me tocou, por se parecer com a minha falecida mãe. Nascida em vinte e dois de outubro de mil novecentos e sessenta e seis, em Florianópolis. Criou os quatro filhos sozinha, construiu sua

independência financeira, mas não tinha realizado um sonho que estava adormecido, que nem ela sabia, porém que ressignificaria sua vida, voltar a estudar. Este foi o conselho oferecido pela médica do posto de saúde como tratamento para depressão: “faça algo que você goste!!!”. “Estudar!!!” foi o que Valentina pensou e realizou.

A terceira, e mais nova, escolheu por pseudônimo o nome de uma cachorrinha a quem amava muito, Lala Coelho. Contava trinta e cinco anos quando nos conhecemos. Parda, sempre de cabelos amarrados, olhos sofridos, tímida, quieta, e, muitas vezes parecia acuada na sala de aula, como se aquele espaço lhe oprimisse de tal forma que estar ali era um exercício de muita luta interior.

Os recortes das falas foram selecionados de maneira a seguir um roteiro, pensado por mim, como, nascimento, contexto familiar, relação com a escola. Recortados em mônadas, estes relampejos de memória vão preenchendo de vida este trabalho,

que traz as memórias e experiências na voz dos narradores, sendo assim, cada mônada representa uma partícula, que contém o todo, uma centelha de sentido, potente como a força de um relampejar. Essas mônadas trazem para o texto as vozes de quem narrou suas experiências, são potências, trazem suas memórias para o debate com a pesquisadora e teóricas, não sendo parte desta construção uma análise das narrações e sim um diálogo na horizontalidade com elas. Além disso, todas essas narrações ganham um título, que são frases dos narradores, que se referem ao contexto da narração como potência, que instigam o leitor a querer conhecer as memórias e experiências narradas. (PAULA, 2020, p. 19).

Destacando na fala da professora Josiane Beloni de Paula (2020), este diálogo horizontal, que permite ao leitor interagir também com as narradoras/coautoras. Para além de serem somente trechos retirados de um contexto maior, a professora Técia Goulart de Souza afirma que as mônadas tornam estas narrativas *experenciáveis*. Elas emergem como potência para impactar outras/os à mobilização e à organização. Assim, a autora explica que,

as mônadas como fragmentos literários encharcados de subjetividades, cristalizações das tensões inscritas nas práticas sociais têm a potencialidade de tornar as narrativas mais do que comunicáveis, tornando-as experienciáveis, suplantando o coletivo no individual. (SOUZA, 2020, p.38).

Desta forma, elas se apresentam, em suas histórias:

Eu era praticamente uma empregada para criar os meus irmãos.

Meu nome é Agnes. Eu nasci, na realidade no ano de 1962, 11 de junho. Fui registrada, como se eu tivesse nascido em 1963, em 22 de junho. E dali pra adiante, fui deixada no meu nascimento na maternidade. Meu avô me resgatou. Me levou pra casa. Me criou até os 11 anos. Aos 11 anos meu avô faleceu. E eu tive que morar com a minha mãe. Ali começou uma trajetória de vida bem triste, bem complicada. Sofri muito! Eu era praticamente uma empregada para criar os meus irmãos. Tudo muito sofrido. Muito lutado! Eu nunca tinha a oportunidade de estudar. Meus irmãos tinham. Eu

tinha muito ciúme deles estudarem e eu não! Mas aí o meu avô faleceu. Não deu mais. Eu fui morar com a minha mãe. Dali pra adiante, eu comecei... Como que eu posso lhe dizer? Trabalhar, estudar, com 14 pra 15 anos eu [me] casei pra me libertar de um sofrimento, e, acabei me envolvendo num sofrimento bem pior. Por que daí eu apanhava do meu ex-marido. Fui casada 2 anos e 8 meses com ele. Tive minha primeira filha. Quando a minha primeira filha tinha 1 ano e 9 meses, eu conheci uma outra pessoa. Namorei com ele uns 6 ou 7 meses e nos casamos e tive os outros 3 filhos, né... Criei 1 filho dele. E quando nós estávamos mais ou menos uns 10, 11 ou 12 anos de casado, começou meu sofrimento. Começou a beber. Já bebia. Mas começou a me bater. Ele me batia muito, me humilhava. Era um nada pra ele, sabe? Minha vida se transformou num fundo de poço. Mas eu não desisti. Criei meus filhos e tudo. Com muita honestidade, muita, muita, muita... [foi] tudo o que eu ensinei aos meus filhos. Nem que passem fome. Catem pão do lixo. Não tire nada de ninguém. Não humilhe ninguém. Não despreze ninguém. Porque tem uma [força] que é maior do que a gente. Tá... daí em diante, segui em frente. Daí, eu criei meus filhos tudo. Fui criando com muita luta, muito sacrifício. De manhã, quando saía de casa, deixava um pão de trigo cortado em quatro fatias, para nenhum passar fome. A comida que eu ganhava, no almoço, na casa das patroa[s], eu dividia. Comia um pouquinho para sobreviver. E o outro pouquinho eu deixava numa cumбуquinha para os meus filhos. Para levar para casa, para eles comer. Pelo menos, nos primeiros meses que eu não tinha como comprar. E assim fui levando a vida. Criei todos eles. Todos eles são muito bem. São honestos. Todo mundo tem sua casinha, seu carrinho, estão tudo bem, né? (AGNES, 2021).

Mas o que a vida me levou tirou o brilho

Quando eu fui escrever um resumo sobre a minha vida eu coloquei o título de Estrela Opaca. Porque... é uma estrela... Mas, o que a vida me levou, tirou o brilho. Então, por isso Estrela Opaca.

Aham!

Uma mulher de cinquenta e quatro anos, que se sente no máximo com trinta, ou menos. Ou, talvez, nunca tenha saído da adolescência. É mãe de quatro filhos que criou sozinha!

Ahammm... meu casamento... Meu casamento não foi um casamento. Meu casamento foi: “Eu adotei um dependente químico. Achando que eu estava me casando”. E como eu sou... Eu sempre fui uma moça interiormente espevitada.

Espevitada. Eu sempre fui muito pelo lado físico da coisa. Então... O meu, digamos “marido”, era um homem muito bonito. E como teve aquela atração física, ainda [por cima] eu achei... Quando me apresentou para toda a família dele: Ah! Tudo indicava que seria uma família que tinha uma vida muito boa. A casa dos meus sonhos. Casa na praia, com piscina... Uma vida que eu nunca tive. Os pais adoráveis, exatamente ao contrário dos meus. Então, parecia perfeito! Eu ia me casar.

Eu tinha vinte seis anos, eu acho. Vinte seis. Vinte e cinco para vinte e seis anos. Então era o cara bonito, [o] que pra mim era muito importante. Uma vida confortável. Uma casa bonita. Aham, tava perfeito! Só que daí depois eu descobri com o tempo, que aquele cara bonito era um bebê grande, aquela casa maravilhosa, aquela vida financeira maravilhosa não era dos pais dele, e sim, do cunhado. Então, o príncipe bonito era: “Um pobre coitado igual a mim, que não tinha onde cair morto. E que aquela beleza física era só o que tinha de bom, [n]o resto era um bebezão, dependente químico”. Mas, como eu achava que eu não tinha mais nada a perder, porque a minha vida era uma merda. Fui criada numa família de merda. Então, largar pra quê?

Eu tinha vinte e seis anos. Fui criada por uma mãe que eu nunca sentia amor por parte dela. Não consegui sentir amor por ela. Fui criada por um padrasto que aprendi a

chamar de pai, mais que na verdade foi um grande safado, que tava criando uma menina para ser mulher dele. Aham... Fui uma garotinha tímida que tinha dificuldade até pra dizer o próprio nome. Pobreza! Aham... Minha mãe, a partir dos meus nove, dez anos, que [foi quando] eu comecei a ser assediada pelo meu padrasto, a minha mãe passou a me ver como uma rival e não como filha. Aí, fui uma adolescente rebelde. Porque aquela tímida não tinha como sobreviver, então tinha que ser o contrário da “tímida boazinha”. Então eu passei a ser a rebelde, que ia para as baladas, todas as noites que era possível, se tivesse de segunda a segunda, eu ia. E, eu achava que nesse mundo rebelde, eu ia encontrar o meu príncipe encantado, que ia me tirar daquela vida de merda, que ia me dar uma casa, que ia me amar muito, me encher de carinho, ia me dar filhos, eu ia conseguir ser aquela mãe exatamente ao contrário da minha. Porque eu sempre me prometi que eu ia ser uma mãe maravilhosa, o oposto da que eu tive. A escola... Nos meus onze anos, eu fui tirada da escola porque um dia ao invés de ir pra escola, resolvi ir na praia com uma amiguinha. Porque quando eu não estava na aula eu estava sendo babá dos meus irmãos. Eu não tive boneca. Minhas bonecas eram os irmãos que tive que criar. E uma tarde com uma amiguinha com mais coragem do que eu resolvi [matar aula], não fui à aula. Minha mãe descobriu, e como eu já era uma menina que sabia ler e escrever, não ia precisar mais do que isso da escola. Afinal de contas, sabia ler e escrever e arear panela e trocar fralda [então] tava tudo bom. Eu ia casar e ser uma esposa. Aquela que vai ter filhos, arear panela, vai trocar fralda e, tá tudo certo. Aí, eu fui tirada da escola. E eu gostava muito de estudar. Eu não gostava de estar dentro da escola, porque eu me sentia totalmente diferente de todas as outras crianças. Eu não sabia conviver com outras crianças. Porque todas as crianças sorriam, pareciam... gostavam de ser criança... Eu não sabia ser criança. Eu sabia cuidar de crianças, limpar a casa, cozinhar, tentar ser perfeita para minha mãe, para minhas tias, para minha avó. Então, eu procurava fazer tudo para agradar a todo o mundo. E na escola era diferente. Era... (pausa) era um mundo diferente. As matérias eram diferentes. Eu simplesmente fazia porque eu gostava, não tinha obrigação de fazer e mostrar pra ninguém que tava bem feito, mal feito, simplesmente fazia porque eu gostava. E como eu tinha muita facilidade de aprender, então, não precisava me esforçar pra mostrar que era boa naquilo. Fazia de conta que era boa naquilo. Porque realmente eu era boa. Então aquilo fluía. Porque o tempo todo na minha vida, tava provando sempre ser boa. Eu podia arear uma panela muito bem, eu podia cozinhar muito bem, limpar uma casa muito bem. E na matemática, na história, na geografia eu não tinha que mostrar que eu era boa. Eu simplesmente era boa. Eu gostava do que eu fazia. Então quando eu sai da escola, eu sempre me disse: “Eu vou voltar a estudar. Eu gosto de estudar”. Só que nunca. Essa hora boa. Essa hora certa de chegar a estudar, nunca chegava. Porque primeiro eu tinha que ajudar no trabalho de casa, com minha mãe, porque minha mãe precisava de mim, porque era doente, porque eu era a filha mais velha, então tinha que ajudar. Então, naquele momento não dava para estudar tinha que ser a (pausa) dona de casa que minha mãe precisava. Aí, nos meus doze anos, quando eu tive que confirmar que eu estava sendo assediada pelo meu padrasto, quando eu achei que tudo iria se resolver, porque o errado era ele, ele ia sair de casa, eu iria ficar. Eu ia ser protegida pela minha mãe, e, aí, eu ia poder ter uma vida normal. Foi quando eu chamei [a] vó, [a] tia, e [a] mãe e contei que o vagabundo estava me assediando, que no início eu até achava que a culpa era minha, porque eu não gostava dos carinhos do meu pai, que eu chamava de pai. Então eu achava que eu era errada porque não gostava dos carinhos dele.

Os carinhos que era beijo na boca. Ah! Ele sempre andava de cueca dentro de casa. Encostado, porque a gente não tinha pia. Tinha uma prateleira na janela onde a gente lavava a louça e ele chegava por trás e se encaixava em mim. Aí, eu tava começando a ter seios, ele vinha... me abraçava por trás e colocava as mãos nos seios. Ele me dava colinhos de cueca. Eeee... eu me sentia muito mal por não gostar daquilo. Porque na minha cabeça eu pensava: “Poxa... Ele tá sendo um pai tão carinhoso. Por que eu não gosto disso?”. Eu devo ser muito...

Sim. Era um carinho que eu não gostava. Mas que eu achava que... eu achava que tinha alguma coisa errada naquele carinho. Mas, na minha cabeça, a maldade estava na minha cabeça e não nele.

Eu devia. Isso foi dos nove até os doze anos.

Hoje eu sei que não, mas naquela época, eu achava que eu deveria gostar, que a maldade não estava nele. Eu via que tinha algo sexual, que na época eu não sabia o que era algo sexual, mas eu sentia que tinha alguma coisa, mas que eu [es]tava imaginando que tinha alguma coisa, que não era ele que estava fazendo essa “alguma coisa”. Eu sentia como se ele tivesse me dando carinho dele, e, eu tivesse [vendo] maldade no carinho dele.

Ahhhhhh! Porque [os] toques no corpo sempre me pareciam uma coisa muito errada.

Não sei. Tinha. Eu não sabia explicar o que que era. Me parecia uma coisa proibida.

[Namorados] não, não tinha. Eu não saía de casa. Eu nunca brinquei com outras crianças. Porque minha mãe sempre precisava de mim. E, assim, como eu sempre fui uma menina que tive, sempre assim: que parecia muito bem, muito bem educada. Eu sempre fui uma menina que tinha que estar sempre limpinha. Sempre arrumadinha. Ah! Então, sempre que eu tinha uma amiguinha, uma vizinha para brincar, eram pessoas tão pobres como eu, ou mais pobres do que eu, e não era assim, não tinha tanta higiene. Então, minha mãe sempre dizia assim: “Não! Vai brincar com aquela neguinha ranhenta. Não! Olha só?!” Então... Parecia nunca que as minhas amiguinhas eram boas [demais] pra mim. Minha mãe sempre dizia assim: “Ah... vive brincando ali... vive na rua... sempre suja... vive ranhenta... vive dizendo palavrão...”. Nunca ninguém era boa suficiente para brincar comigo. Então, eu sempre ficava em casa. Aí, eu ajudava a limpar a casa, ajudar a cuidar dos meus irmãos. E assim eu não tinha amigos. Quando eu fui para a escola, o meu primeiro dia de aula foi um terror, eu fui pra escola porque uma vizinha conseguiu convencer a minha mãe. Eu fui para escola com nove anos. Já estava tarde para eu ir para escola. Mas eu só fui para escola por que uma vizinha insistiu muito. (VALENTINA, 2020).

Por que, se eu fosse estudar, a gente ficava sem comer.

Meu nome é Lala Coelha. Tenho 37 anos. Sou de Deomiro Gouveia. Alagoas. Sou do município de São Sebastião. Alagoas. Nasci em casa. Foi. Mainha disse que eu nasci parecendo uma boneca de tão pequena que era. Até... deixa eu ver... Sempre quis estudar né? Eu sempre quis estudar... mas sempre: ou estudava, ou trabalhava. Aí então, eu preferi ir trabalhar que [ir] estudar. Porque lá no meu lugar, sempre as coisas eram difíceis. Não. Não era eu. Não tinha importância. Porque, se eu fosse estudar, a gente ficava sem comer. O que o pai... O que pai pegava pra comer, né? O que ele dava era muito pouco. Aí, às vezes nós pescáva[mos]. Eu [e] mais mainha ía[mos] pescar, fazia[mos] rede. Morava. Mas ele bebia, né? Ele bebia bastante. Ao que pegava de dinheiro era para a cachaça. Para beber. Foi duro! (Risos) Eu vim pra cá em dois mil e quinze. Aí, aconteceu de separar do meu marido, né? (LALA COELHA, 2020).

3.1 GÊNERO: UMA CATEGORIA EM QUESTÃO

Nestas narrativas evidencia-se a questão de gênero, marcada na figura da mulher, como estigma que pré-julga, enquadra, macula, colocando estas mulheres em um lugar histórico de submissão, marginalização e silêncio. “As características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento

que não maculasse sua honra” (SOIHET, 2017). Referindo-se as mulheres do século XIX, a professora Rachel Soihet ainda destaca, bem como diversas/os pesquisadoras/es, que a mulher entrou na pauta de pesquisa somente a partir da década de mil novecentos e sessenta, com a ampliação dos olhares despertados a novos “objetos”, por parte das Ciências Humanas. Porém, sou levada a pensar se estes moldes que a autora ressaltou não persistem até hoje. Mesmo depois de tantas conquistas no âmbito da luta por direitos, será que este lugar da mulher mudou de fato? O que pensar das taxas de feminicídio e de todas violências contra as mulheres? Sobretudo, pensar que estes relatos contribuem para demonstrar uma pequena transformação de um triste e desesperador quadro.

Isso porque um outro problema surge: onde encontrar indícios destes novos “sujeitos”, sendo que as mulheres são silenciadas. Por isso, me pergunto: onde encontrar suas vozes? Onde buscar os ruídos, os vestígios destas mulheres? No meu caso, no registro das próprias vozes que se ergueram, das coautoras desta pesquisa. Por isso, a questão de gênero emerge de onde:

Pensar a historicidade da palavra “gênero”, para além do campo comum da gramática que define o feminino e masculino, nos remete à construção de uma categoria que analisa a sociedade e as relações entre sujeitos. Nesse estudo, logo é possível perceber que a ideia de gênero está intimamente ligada ao movimento feminista e suas lutas e que, na medida que esse movimento ganha espaço, o próprio conceito vai ganhando forma e consistência teórica. (SANTOS, p. 8. 2020).

Neste movimento de constituição do conceito, a noção de gênero foi forjada em meio a lutas, demarcando o movimento feminista como mote. Entretanto, principalmente, as mulheres estavam na linha de frente, sacrificando-se em prol de algo além da ideologia, da luta pela própria existência. Assim, o que se convencionou chamar de “feminismo de primeira onda”, situado no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, foi um período definido pela luta por direitos políticos (voto e direitos trabalhistas), e, desta forma foi também marcado pelas conquistas sociais das mulheres.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as mulheres passaram a ocupar outros lugares sociais, com mais protagonismo, já que os homens estavam “destinados” a servir na guerra. É importante ressaltar que elas também atuaram nas linhas de frente, da mesma maneira como trabalharam nas fábricas e em outros ambientes que vinham sendo ocupados desde a Primeira Guerra. Este momento resultou a “segunda onda” do feminismo, reivindicando espaços para o corpo feminino, o prazer e o combate às estruturas do patriarcado como forma limitante das potencialidades femininas. Sendo assim,

Será no desdobramento da assim denominada “segunda onda” – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate

que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero. (LOURO, 1997, p. 19 apud SANTOS, p.9, 2020).

Na problematização do conceito de gênero, emerge uma categoria fundamental para se entender a dinâmica deste conceito que é, num primeiro momento, ser *mulher* em contraposição ao ser homem. O que pôs em xeque a concepção de um “homem universal”, que seria representado pelo homem branco, europeu, cristão, heterossexual e capitalista. Porém, esta categoria *mulher*, já não dava conta da diversidade que este termo buscava abarcar. Eram muitas as mulheres. Trabalhadoras, pobres, lésbicas, negras, de classe média, vindas de povos originários, mulheres que buscavam ter suas especificidades compreendidas, respeitadas e defendidas. Nesse sentido,

Todo este debate fez ver que não havia a “mulher”, mas sim as mais diversas “mulheres”, e que aquilo que formava a pauta de reivindicações de umas, não necessariamente formaria a pauta de outras. Afinal, as sociedades possuem as mais diversas formas de opressão, e o fato de ser uma mulher não a torna igual a todas as demais. Assim, a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isso fez a categoria “Mulher” passasse a ser substituída, em várias reivindicações, pela categoria “mulheres”, respeitando-se então o pressuposto das múltiplas diferenças que se observavam dentro da diferença. E, mais: que a explicação para a subordinação não era a mesma para todas as mulheres, e nem aceita por todas. (PEDRO, 2005, p.82).

Esta nova categoria, visibilizando estes novos sujeitos, as *mulheres*, vai conquistando seu espaço dentro da academia. O que foi reescrevendo a história dos movimentos de mulheres, quase sempre silenciadas e destituídas do seu lugar dentro da história. Esta ideia de pluralidade foi oportunizando que as mesmas escrevam suas próprias histórias, sejam autoras e coautoras neste processo da experiência humana.

3.2 A MEMÓRIA QUE ECOA DA NARRATIVA

Nas pesquisas onde a oralidade é a principal fonte, são mobilizadas algumas categorias que foram fundamentais para o trabalho artesanal de exercitar a escuta atenta às nuances da memória. Ela pode ser elástica, maleável, recortável, alterável, porém, ainda assim é viva e rica em sua diversidade. Nem sempre a memória foi tida como um potencial de pesquisa, exatamente pelo seu caráter subjetivo. Isso porque a lembrança sempre terá o lugar do ponto de vista, do individual no coletivo e vice-versa. Este foi um lugar no qual a confiabilidade científica teve de ser conquistada no “fazer-se” da pesquisa.

Penso nas lembranças numa perspectiva de rememoração – ato de lembrar, de construção, de relembrar, de reconstruir. Ao rememorar voltamos ao passado e

olhamos para ele com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro – e não ficarmos apenas numa volta ao passado. (PAIM, p.87, 2010).

Neste sentido, pensar nas lembranças que não foram oportunizadas o registro, nos silêncios que a história carrega principalmente em relação às mulheres me parece fundamental. Elas, subalternizadas, periféricas, buscaram conquistar seu direito a memória, a fala, a existência. Reconhecê-las como sujeitos agentes é fazer deste trabalho um campo de flores na sementeira, em que “a função da memória é [a de] trazer novamente à vida o que já foi vivido, [...] a função da memória é de reconstrução” (PAIM, 2010).

É ao reconstruir por meio da oralidade que esta memória surge. Ali na narração reside o poder destas mulheres e suas histórias, que manifestam suas memórias, permeadas das experiências vividas por cada uma, de forma individual e coletiva. Elas se constituem como sujeitos ao refletirem sobre os processos nos quais passado e presente transitam, misturam-se, resultando em uma narrativa recheada de sentimentos, opiniões, expectativas, na qual cada suspiro remete a uma memória sensorial.

A psicóloga Ecléa Bosi (2003) nos elucida que: “A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam por meio de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo.” (BOSI, 2003, p. 31). Com isso, pensar no movimento realizado pelas/os estudantes é lançar luzes sobre este processo de construção da cidadania, quando:

um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento. Portanto, uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais. (BOSI, 2003 p. 21-22).

Consciências individuais impactadas pelo movimento, pelo debate, pelas experiências vividas em sala no cotidiano da escola. Elas foram se abrindo nos espaços e nos lugares de memória simbólica e emocionalmente construída. Nestes locais ressurgem as narrativas, como meio de ressignificar o passado, despindo-se dele como possibilidade de vida.

Dessa forma, consideramos memória como plenas de conhecimento e sensibilidades, relacionadas com o vivido. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. Assim, as aulas de história precisam ser pensadas como um imenso campo de possibilidades. Um campo no qual se crie condições para que cada aluno e professor se sintam pertencentes à história. Que as aulas de História contribuam para formar pessoas que entendam que, por mais humilde que sejam, também têm memórias e estas são tão importantes quanto as memórias do prefeito, do bispo, do juiz ou do imperador. (PAIM, 2010, p.90).

E é, neste *campo de possibilidades*, que busco semear. É nas aulas de História que algumas mudanças surgem, no sentido da reflexão, do questionamento sobre a vida e sobre como funciona no sistema excludente, preconceituoso, machista que vivemos. Na minha prática cotidiana busco sempre adentrar nos meandros pedregosos deste ofício: o de ser professor/a. A subversão deste lugar é vista como o florescer nas gretas e deixar que nossas sementes voem ao vento, ao encontro de terra fértil onde possam renascer.

3.3 A EXPERIÊNCIA: O QUE SE VIVE E O QUE TEM QUE SER CONTADO

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.198).

Este trabalho caminha rumo as trocas de experiências como meio de buscar comunicá-las, já que estamos cada vez mais “pobres em experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1994). No trauma do pós-guerra, o filósofo alemão Walter Benjamin, em *O narrador*, convida-nos a refletir, por meio de algumas metáforas, como se constitui este lugar do *narrador*. O lugar daquele que conta suas experiências, sendo ele *marinheiro comerciante, camponês sedentário, mestre sedentário* ou *aprendiz migrante* (BENJAMIN, 1994), é enriquecido na diversidade de trocas, no aprendizado mútuo, na experiência com a/o outra/o. Desta maneira, a perspectiva não é do “sobre” ela/e, mas do que está “ao lado de”.

Assim penso esta pesquisa. Neste exercício de rememorar e narrar, principalmente, para mim, enquanto pesquisadora participante, rumo a problematizar a dicotomia presente-passado e as memórias que foram invocadas. Tudo isso misturado ao contexto político de golpe, o fascismo e os ataques constantes a todos os movimentos pró-democracia seria improvável que não aparecesse²⁵, enquanto experiência. Em dois mil e dezessete já tínhamos vivido o “golpe”, mas, mesmo assim, o ímpeto democrático deixado por treze anos de gestão do Partido dos Trabalhadores, ainda permanecia. Tínhamos um resquício de esperança naquele momento em que o retorno à escola parecia bem mais como uma volta ao conhecimento. Além disso, muito mais; um mundo de oportunidades e experiências, como nos relatam:

²⁵ Estou me referindo ao “golpe” dado na presidente Dilma Roussef, eleita democraticamente, que sofreu um processo de *impeachment* fraudulento, calunioso, criminoso, culminando no seu afastamento e na posse do seu vice, Michel Temer, gerando o movimento “Fora Temer”. O que facilitou a abertura a discursos fascistas, intolerantes, homofóbicos e de muito ódio, resultando na eleição do “inominável”, e disseminando ainda mais a cultura do ódio e da ignorância.

Cheguei na escola

Aí, eu digo: “Cheguei na escola!”. Depois, foi passando, foi passando. Passou fevereiro. As amigas, minhas amigas falavam comigo, [eu] não falava nada. Em março. [...] Aí, fui falando com elas. Aí conheci a Fernanda, uma amiga minha. Aí, ela [me disse] bem assim: “...ninguém vai te morder. São tudo amigo aqui.” Porque ela sempre ia comigo, né? [...] A prova, meu Deus do céu, viu? Eu quase desisti da escola por causa do professor. [...] Tem sua explicação. Cada uma tem sua explicação. Aí! Mas eu gostava da aula, quer dizer, de cada aula. Mas era sempre. [...] (Risos). A sua aula eu não gostava sempre. Tá quando vinha escrever alguma coisa, né? Sempre estava assim: “A fonte.” Fonte que eu conheço é de água. O que significa fonte? Mas, [eu] nunca perguntava. E não tô nem a fim de fazer aquele. Como é que é? Que chama? Aquela fonte. Hum... peraí. Peguei um livro em casa. Não sei qual. Eu tenho um livro lá em casa.

(Risos) Aí, mainha: “Achou minha filha? Não era o problema a professora! [E sim] você que não estava prestando atenção”. [ela responde:] “Ah mãe! A senhora tá contra mim? Mas, mainha, oh!” Quando voltei estudar convidei: “Mãe, vamos estudar?” [ela disse:] “Não! Não gosto de matemática.” Ela odeia matemática. Ela não gosta. Ela sempre tirava nota baixa em matemática. (LALA COELHA, 2020).

Minha vontade era tanta de estudar

Eu era uma pessoa amarga. Eu vivia dentro de casa. Medo de tudo e de todos. Medo de sorrir. Medo de cantar. De falar certas coisas. Eu sempre me rebaixava. Ai, mas eu não posso! Ai... mas eu não sei! Ai, mas fulana é melhor do que eu. Era tudo assim, eu sempre era pra baixo. Até as palavras, eu falava assim: “Pobrezinho! Coitadinho!” Era tudo “inho” tudo diminutivo. Porque eu mesma não me valorizava. Entendeu? Então, como é que eu poderia valorizar você, meu filho, ou outra, se eu mesmo não me valorizava a mim própria. E hoje não! Hoje eu tô por aí no mundo. (Risos). Tô solta! Para vencer cada vez mais. E agora, a minha filha me fez um convite maravilhoso essa semana: “Mãe, vamos estudar juntas para fazer o Enem?” Bora! [...] Mas, eu venci todas elas. Eu sofri muito, muito! As pessoas dizem: “Ah! Passou por dois casamentos por causa de quê?” Defeito é meu? Não! O defeito não é meu. Eu batalhei muito. Eu fiz de tudo para manter meu casamento. Foram 26 anos de casamento, né? [...] Mas hoje não. Oh! Hoje eu tô aí, olha! Venci todas as batalhas. E sem contar que durante [o tempo] quando eu estava estudando, eu fiz três cirurgias cardiovasculares. Eu infartei [n]aquele ano. Eu acho que a professora [es]tava na escola. [...] Eu infartei! Passei por tudo isso, mas dei a volta por cima. Meu Senhor me levantou! Minha vontade era tanta de estudar, tanta que eu acho que eu levantei da cama mais rápido ainda. Então, eu não deixei nada me derrubar. Entende? Só me levantar. Então eu digo assim: “Cada uma vai da cabeça da gente”. O coração manda muito, mas também tem a mente da gente, a cabeça. Tu levanta de manhã. “Ai, não vou trabalhar não, tô com sono, tô cansada!” Tu não vai. Agora se tu vem: “Tô cheia de dor, tô quebrada, mas vamos trabalhar” é outra. “Porque se [você se] enfiar na cama, a dor vai aumentar. A depressão vai aumentar. A tristeza vai aumentar. E tu não vai ganhar aquele dinheirinho, tá?” (AGNES, 2020).

Eu entrava naquela sala de aula.

“Por que tu não quer mais viver, né? Mas então, se quis fazer isso e não fez, e tu não tem mais nada a perder, então faz. Se não der, então, tudo bem. Mas vai na primeira semana”. Aí eu fiz. Fui lá na secretaria. Fiz essa tal inscrição pro EJA e disse: “Que bosta! Vou lá para passar vergonha!” – Primeiro dia de aula da EJA, eu nem me lembro quem foi o professor. Porque eu entrei, eu não olhei pra ninguém. Eu simplesmente sentei lá no fundo. Assisti todo mundo se apresentar, torcendo para que não desse o tempo de ele perguntar o meu nome, porque eu não queria olhar para

ninguém. Eu não queria falar com ninguém. Com muito custo, eu consegui dizer a minha idade e o meu nome e comecei a ouvir a aula. Me parecia tudo sem graça, sem sentido. Aí, os alunos começaram a fazer umas perguntas idiotas. E eu vi que a maioria sabia menos do que eu. Eu não lembrava mais como que eram as aulas, mais [eu tinha] noção assim de vida, de diferenças sociais, de pessoas que pararam de estudar. E eu vi que tinha um monte de gente que tinha uma vida de merda, tão ruim ou pior do que a minha. Eu pelo menos sabia falar. E a maioria [que] não sabia nem falar? Então, assim, poxa! Eu não sou a pior dessa sala. Eu não sou a mais burra. Não sou a única que tem uma vida de merda. No final da aula, eu já estava até conseguindo falar alguma coisa, [até] dado minha opinião. Aí, fui para casa, e, no outro dia por [mais] incrível que pareça eu estava louca pra ir pra aula. Pelo menos para ouvir que tinha um monte de gente que tinha uma vida de merda igual a minha ou pior. E eu comecei a gostar de voltar a escrever. Como era bom! Eu olhava para as pessoas, e tinha umas pessoas que tinha[m] uns garranchos. Eu não sei como elas conseguiam ler o que elas escreviam. E eu olhava pra minha letra e poxa eu ainda tenho uma letra bonita. Eu ainda sei escrever. [...] E daí eu comecei a me interessar pelas aulas. E começou. Eu entrava naquela sala de aula. A minha casa não existia mais. Os meus problemas não existiam mais. Era como se apertasse um botão e desligasse aquele mundo fora da sala de aula. Eu esquecia que tinha filhos esperando para jantar. Eu esquecia que tinha que dar um jeito de fazer uma faxina para o outro dia ter comida. Eu simplesmente entrava dentro da sala de aula, eu esquecia que eu tinha uma vida lá fora. Eu comecei a me interessar pelas aulas. Eu comecei a me interessar pelas histórias das pessoas. E quando eu vi, [já] conseguia ajudar algumas pessoas a fazer as lições. Ou discutir, ou [fazer] uma provinha em dupla. Eu comecei a sentir que eu não era a pior da sala. As pessoas começaram a vir me cumprimentar. A [querer] saber como é que eu estava. E eu consegui fazer amizades. Era muito bom estar dentro da sala de aula. (Suspiros) (VALENTINA, 2020).

Na mesma linha, com o intuito de tornar este movimento, esta vivência visível é que a historiadora Joan W. Scott pensa o conceito de experiência. Ao mesmo tempo, ela dialoga com o ofício do historiador, como aquele que conta a experiência. Ela traz Samuel Delany, um escritor de ficção científica, negro e homossexual, para, na descrição de uma cena em uma sauna, expor a experiência do oculto, do “degenerado”, do negado pelo preconceito e moralismo social:

A cena observada confirmou para Delany um “fato que o atingiu em cheio”, isto é, a representação que se tinha dos homossexuais na década de 50, vistos como “seres pervertidos, isolados”, “desviados”. A “apreensão de uma massa de corpos” deu-lhe (como daria, ele sustenta, a qualquer pessoa, fosse “homem, mulher, operário ou membro da classe média”) uma “consciência de poder político” (SCOTT, 1998, p. 298).

Pensar na “massa” politizada, consciente das suas potencialidades é ter esperança na mudança, no poder que se constitui da identificação coletiva. Afinal, “tornar o movimento visível quebra o silêncio sobre ele, desafia noções prevaletentes e abre novas possibilidades para todos” (SCOTT, p. 298, 1998), e, nestas possibilidades, subverter e transformar, pois:

Quando a documentação apresentada diz respeito à experiência, a asserção de referencialidade é mais reforçada, o que afinal de contas poderia ser mais verdadeiro do que o relato da própria pessoa a respeito do assunto que ela vivenciou? [...] Quando a experiência é tomada como origem do conhecimento, a visão do sujeito (a pessoa

que teve a experiência ou o historiador que a reconta) torna-se o suporte de evidência sobre a qual a explicação é elaborada (SCOTT, 1998, p. 301).

Problematizar a experiência como origem do conhecimento é a grande temática deste trabalho. Almejei me aproximar destas mulheres, tendo em mente o exercício constante de ouvir. A busca era a *quebra do silêncio* para tornar este movimento inesquecível, eternizado, não somente na memória das coautoras, como também das/os leitoras/es. Espero que estas narrativas sejam impactantes a todos que tenham contato com estas linhas e assim:

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos, mas não sua lógica ou seus funcionamentos internos; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída em relação mútua. Por isso precisamos nos referir aos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e apresentam suas experiências. Não são indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência. (SCOTT, 1998, p.304).

Assim, as estudantes são vistas como *sujeitos que são constituídos pela experiência*. Assumimos aqui que este evento histórico contou papel de agência delas, que pelo discurso se fizeram sujeitas empoderadas. Portanto, abrir espaço para que elas apresentem suas experiências é contribuir para que este exercício de luta pelos direitos não se encerre em si, porém que reverbere, constituindo também a experiências de outras/os.

Nunca para de estudar!

Era muito bom estar na escola. Na escola eu conheci dentista. Na escola eu ganhei minha primeira escova de dente, que ninguém lá em casa escovava os dentes. Eu ganhei. Eu fui ao dentista. Eu recebi flúor nos dentes. Eu ganhei uma escova de dente e uma pasta de dente. Foi a primeira vez que eu tinha escovado os dentes. Eu acho que eu tinha uns nove anos, talvez. E tinha o Hino Nacional. Naquela época que nós íamos à escola, sempre antes de entrar na sala tinha o Hino Nacional. A gente ficava todo mundo em fila, embaixo de dois mastros. Não sei se a bandeira era da escola, se era do estado. Tinha a bandeira do Brasil. E a gente era obrigada a aprender o Hino Nacional. E eu nunca consegui cantar o Hino Nacional sem chorar. E depois que eu consegui realmente interpretar a letra do Hino Nacional, aquilo me parecia algo que... Parecia um amor, um amor por alguma coisa que podia, sei lá, alguma coisa forte. Aquele Hino me dava uma esperança de alguma coisa forte. E eu cantava o Hino Nacional e eu chorava. E eu imaginava. Ai... [...] Gigante pela própria natureza. Gigante pela própria natureza me parecia nome bonito. O que que era Gigante pela própria Natureza? Me parecia um mundo melhor do que eu tinha. Parecia dizer pra mim que existia um mundo melhor do que eu tinha. E eu passei a ter orgulho do Hino Nacional, embora mesmo depois de anos, eu nunca consegui cantar o Hino Nacional sem chorar. Eu acho que o Hino Nacional talvez eu não entendesse toda a letra, mas talvez o som da música. Aquele som trazia tudo de triste que eu tinha dentro de mim, eu botava pra fora com meu choro. Eu não sabia exatamente por que eu estava chorando. Mas chorava aquilo saía de dentro de mim e me aliviava. Talvez seja o primeiro contato que eu tive com a música, não sei. Eu estudei no Vanderlei Júnior com a dona Carmem até metade da terceira série. Só que daí foi construído outro colégio mais próximo da minha casa, que era o colégio Juscelino Kubitschek. Então, eu não podia ficar mais no Vanderlei Júnior porque eu tinha que ir pra um colégio mais próximo da minha casa. [Foi quando] então eu passei pro Juscelino Kubitschek. Então, assim, eu já tinha aprendido a conviver mais na escola. Eu já conseguia dizer

o meu nome. Eu já conseguia, quando tinha que ler alguma coisa, eu já conseguia ler. Geralmente, eu lia na minha carteira, eu não tinha coragem de ler na frente. É... E foi muito difícil não ter mais a dona Carmem. Eu [me] lembro da dona Carmem quando eu saí, quando foi o último dia de aula no colégio Vanderlei Júnior, e com o tempo, eu passei a conversar muito com a dona Carmem. Eu voltava antes do recreio e a gente ficava conversando antes de a aula começar. Então dona Carmem passou a saber quem eu era, quantos irmãos eu tinha, o que eu fazia, como que era a minha vida com a minha mãe, as [nossas] dificuldades, o porquê de eu não ter uniforme, o porquê [que] não tinha caderno. Ela via se alguém doava. Então eu passei a contar muita coisa pra dona Carmem. A dona Carmem passou a estranhar muito o porquê da minha mãe, dos meus pais, nunca irem nas reuniões do colégio. Minha mãe nunca podia ir porque tinha filho pequeno ou estava muito doente. Então, como não tinha mãe pra conversar, a dona Carmem conversava comigo para saber como que era lá em casa. E quando foi no último dia de aula, a dona Carmem disse: “tu é uma pessoa muito inteligente. Uma menina linda”. [...] “Tu é muito inteligente e nunca [deve] parar de estudar. Nunca pare de estudar! Tu tem dificuldades como outras pessoas, mas tu não é inferior a elas, [ao contrário] em algumas coisas tu é superior a elas. Como aluna, tu é muito superior. Então [ela dizia] assim olha: “Não para de estudar! Toda essa vida sua que você não gosta, você só vai conseguir um lugar melhor se tu não parar de estudar. Tu não precisa ser, mãe, esposa, dona de casa se tu não quiser. Tem coisas diferentes para ti ser. Tu não precisa de um marido para tu ter uma casa, para tu ter uma vida, para tu fazer o que quer. Ter uma casa, marido, filhos é muito bom. Mas tem outras coisas para ti ter, só se tu não parar de estudar. É como se a professora Rose tivesse me dando uma coisa que fosse muito importante confiando em me dar o caderno para segurar. Aí, eu lembro que depois, na outra escola, a professora Rose pediu para [eu] ajudar quando eu contei essa história [dizendo que] se os cadernos fossem muito pesados... [estava] pedindo para levar os cadernos dela, e, parece que quebrou o gelo. Então, assim, parece que eu passei a ter uma importância. Ela confiou em me dar os cadernos. Era um voto de amizade, ela me entregar os cadernos e eu ajudar a levar os cadernos para ela. Aí, eu passei a levar rosas para a professora Rose. (suspiros) (VALENTINA, 2020).

Como é que eu vou voltar para uma sala de aula, trinte e oito anos depois?

Mas eu não tinha prazer nenhum em viver. Eu vivia porque eu não tinha coragem de matar os meus filhos. Nada me dava prazer. Era um fardo. Acordar de manhã e saber que tinha que encarar mais um dia. Era uma merda. Passei por vários psiquiatras, psicóloga. A psicóloga estava cheia dos meus altos e baixos. Quando parecia que eu estava curada, eu caía de novo. E daí como eu tentei o suicídio, tomei as porcaria lá do psiquiatra, ficava até complicado me dar remédio porque ao invés de tomar direito, poderia tomar o frasco inteiro de novo. Aí, a psicóloga olhou na [minha] cara e disse: “...tu não tem vontade de fazer nada nessa vida?”. “Não! Não tenho prazer em nada. Viver pra mim é um fardo. Acordar viva pra mim é uma merda. Todo dia eu tenho a esperança de que eu vou morrer dormindo.” [...] E aí eu lembrei que a única coisa que eu queria ter feito, que eu fazia porque eu gostava, não porque era bonito ou porque iria agradar alguém: Era estudar. Estar dentro da sala de aula. De preferência com a dona Carmem. E eu não voltei a estudar. Já tinha trinta e oito anos que eu estava me prometendo que no ano seguinte eu iria voltar a estudar. Ela disse: “Mas por que você não vai estudar então?”. Falei: “Você está louca? Olha como eu estou. Eu tenho pavor de olhar as pessoas. Como é que eu voltar para uma sala de aula, trinte e oito anos depois? Eu não sei mais nada do que eu aprendi. Eu sou uma ignorante que viveu nos últimos anos só para trocar fralda, sustentar filho e vagabundo viciado. Como é que eu vou voltar em sala de aula com outras pessoas? Eu não sei nada! Vou ser a burra da sala?” Aí ela disse: “Tá! Mas, se tu te sentia bem dentro de uma sala de aula, tu não tem nada a perder. Tu só quer morrer, então, vai lá, faz a matrícula e vai uma

semana. Se dentro de uma semana tu não quiser continuar, eu não vou mais insistir contigo. Tu pode se matar. Tu pode fazer o que quiser” (VALENTINA, 2020).

4 **QUEBRA DO SILÊNCIO: AGÊNCIA E CONSCIENTIZAÇÃO**

A ideia de que a natureza das mulheres as destine ao silêncio e à obscuridade está profundamente arraigada em nossas culturas. Restritas ao espaço privado, no melhor dos casos ao espaço dos salões mundanos, as mulheres permanecem durante muito tempo excluídas da palavra pública. A opinião revela-se, no entanto, cada vez mais decisiva na constituição e no funcionamento da democracia. (PERROT, 1998, p.59).

Iniciando este capítulo com as palavras da historiadora Michelle Perrot, proponho problematizar novamente estes silêncios constitutivos. Muitas vezes eles são impostos pela sociedade, pelas instituições, pela família, agindo no apagamento destas experiências. Não obstante, fazem desaparecer as subjetividades destas mulheres, como tantas outras, *excluídas da palavra pública*. E é neste sentido que denotei a importância de abrir espaço para fala da opinião, da manifestação do pensamento, enquanto articulador do desenvolvimento de habilidades sócio educativas e cidadãs. Principalmente, quando estas falas culminam não só na conscientização destas mulheres, como também, na materialização da ação, na atitude transformadora da realidade.

A possibilidade de dar opinião se revela *na constituição e no funcionamento da democracia*. Neste capítulo, as falas são manifestadas por meio do movimento realizado pelas/os estudantes dos núcleos da EJA-Biguaçu. Nela se torna presente o sentimento de que empoderadas/os, estas mulheres poderiam transformar sua realidade, concretizar seus ímpetos de luta. Desta forma, a fala e a opinião se assumem como habilidade principal a ser ampliada, tendo como espaço potente para este desenvolvimento, o espaço educativo,

Assim, à medida que se entende o espaço educativo da EJA, de certa maneira, garante-se o empoderamento das alunas e a compreensão de que essa modalidade de ensino promove, além de elevação de escolaridade, territórios de socialização, de mudanças e de transformações da realidade das alunas. (VIGANO; LAFFIN, 2016, p.2).

Este espaço precisa ser visto sobretudo como território para a busca da transformação da realidade das/os estudantes. E é ali que emergiria o que a antropóloga Sherry Ortner²⁶ chama de agência. Nessa noção as autoras e autores sociais são ativas/os, interventoras/es nas suas

²⁶ Sherry Beth Ortner é antropóloga cultural americana e é professora de antropologia na UCLA desde 2004. “Sherry Ortner é o ponto alto da teoria da prática na antropologia. As reflexões sobre a agência de Ortner se situam no contexto mais amplo dos “jogos sérios”, onde os atores, ativamente jogando, tentam cumprir suas metas e projetos culturalmente significativos, envolvendo tanto rotinas quanto ações intencionais. Assim como Geertz, para considerar a subjetividade, não há império da racionalidade na teoria de Ortner. Diz a autora que “a perspectiva dos jogos sérios pressupõe atores culturalmente variáveis (e não universais) e subjetivamente complexos (e não predominantemente racionalistas e interessados em si mesmos)” (ORTNER, 2006, p. 46). Abrindo espaço para pensar também aspectos emocionais, de gênero e identidade (e como tais aspectos se imbricam na própria estrutura e ação)”. (BRINHOSA, 2016, p.24).

realidades, possibilitando a tomada de ações que busquem, além da socialização, da construção de uma identidade coletiva, a mudança que se deseja. No caso, o movimento que mobilizou as/os estudantes na luta pela/o professor/a. Desta forma, o sociólogo Matheus Brinhosa discorre sobre Ortner indicando que ela,

Aponta para a relevância da desigualdade de recursos, pois agência implica poder e recursos, e a assimetria dos atores diante destes itens cria uma assimetria na ação dos mesmos. Sendo assim, a “onipresença do poder e da desigualdade na vida social é central para a própria definição de jogos sérios” [...] E onde há poder, há sempre uma hegemonia a ser levada em conta. A intencionalidade é muito importante para definir agência [...]. Para Ortner, há um valor analítico em distinguir, para que contingência não se confunda com a agência (embora ela admita que na prática seja difícil encontrar estes tipos “puros”, pois se mesclam). Há dois tipos de agência. 1) a que se vincula ao poder, incluindo tanto dominação como resistência. Aqui entram a influência, o convencimento, fazer “corpo mole” (pois mesmo escassos, todos têm acesso a algum recurso para a agência de poder). 2) ideias de intenção, projetos de pessoas (culturalmente constituídas) no mundo e com sua habilidade de iniciá-los e de realizá-los. A agência de projetos é negada aos subordinados, esta nem todos possuem, pois o próprio projeto em andamento de alguns pressupõe o domínio de outros. (BRINHOSA, 2016, p.25).

Há de se pensar que estes dois tipos de agência aparecem expressos no movimento das/os estudantes. Este que foi conduzido pelas ações que se desmembraram em atos convencimento da turma; no momento em que existiu o ímpeto de buscar apoio nas outras unidades da EJA; na “ideia de intenção” que ficou evidente no decorrer do processo. Mesmo que os benefícios alcançados foram para poucos, ou seja, puderam resultar em pequenas transformações individuais e desenvolvimentos, ainda assim, tiveram grandes alcances, principalmente, na mudança do comportamento em formas de existências menos oprimidas e mais conscientes, na qual, uma delas diz

Não quero a resposta de que estão providenciando!

Primeiro foi um parto pra chegar até a Secretaria de Educação. Porque quando tu chega na Secretaria de Educação, é o que: tem a recepcionista que te atende, que vai querer te fazer mil perguntas, para ver se realmente tu precisa falar com a Secretária. Ela vai fazer de tudo pra te convencer que não, que tu não precisas. É como se fosse chegar na Presidência da República. É uma dificuldade para chegar na Secretária de Educação que meu Deus... A minha primeira conversa com a Secretária da Educação, ela achou que ela fosse me dar a mesma resposta que a coordenadora da EJA ia me dar: “Não! A gente está providenciando.” Então já tive meio que brigar: “Não, eu não quero ouvir que estamos providenciando. Eu quero saber quando a gente vai ter um professor.” Então assim, o interessante é que naquela época quanto mais às pessoas dificultavam as coisas pra mim, mais forças me davam. [...] Porque eu estava numa pilha, sabe? De esperança. Quanto mais me diziam não, mais eu tinha que provar que sim, que era possível. Eu estava assim: “As aulas me deram um gás que eu não sabia que tinha”. Então, eu consegui dizer para ela que não, que a gente vai atrás. “Não quero a resposta de que estão providenciando... Quero saber quando é que a gente vai ter as aulas.” Então, já ficou assim um clima de incomodação. Já ficou claro que ela estava incomodada comigo. E aí foi que a gente teve a ideia de fazer um abaixo

assinado, para mostrar que não eram só uma, duas ou três alunas que queriam e sim uma sala de aula inteira. Então... Sim... Aí, eu fui atrás nas outras escolas. Porque também não era só a minha escola que estava sem professor. (VALENTINA, 2020).

Mas, naquela época estava, estava cheia de gás, cheia de esperança!

Todo mundo queria, mas infelizmente a maioria não estava disposto a brigar por isso. Achava que não ia dar em nada. Todo mundo acaba achando que não vai dar em nada, porque assim: é tão difícil se conseguir alguma coisa! A impressão que eu tive era o seguinte, assim: “Alunos da EJA são pessoas que não têm forças. Estão ali para conseguir um certificado para poder ter um emprego.” Então a gente é recebida como pessoas inferiores. Não é bem com essas palavras, mas é mais ou menos assim: “Vai lá senta. Assiste as aulas que estão te dando. E no final tu pega o certificado. Está tudo certo. Tá bom pra ti. Tá bom pra mim. Tá bom. Todo mundo contente.” Então as pessoas acabam não indo atrás. Eu não senti muita força nos outros alunos das outras escolas porque é mais ou menos isso aí. Tu vai comprar uma briga com pessoas que nem se quer te recebem direito. E assim é. No fim, assim, o abaixo assinado só foi feito pela nossa escola. Todo mundo concordou que é certo cobrar, mas ninguém está disposto a entrar nessa briga por que já estavam tão acostumados perder. Acostumados a não dar em nada! [...] Então, acabou ficando só a nossa sala né. Não sei quantos alunos tinham na época, se era vinte ou trinta. Eu sei que a gente conseguiu que uns vinte e poucos assinassem o abaixo assinado. E depois do abaixo assinado, a gente teve que ir lá. Mais umas duas me acompanharam para cobrar também da coordenação da EJA. Quando a gente chegava, de cara era como quem dizia: “Putá que merda. Vem aqui de novo. Vem incomodação de novo”. Então a gente já era recebido com a cara amarrada, mas a gente conseguiu o professor. Infelizmente aqueles alunos que assinaram a maioria também assinaram para não dizer que não. Poucos foram às aulas. Acho que só a metade foram às aulas. A outra metade acabou não indo porque era... As aulas foram dadas no dia que seria a nossa folga, que era sexta feira que não tinha nenhuma matéria. Então, alguns simplesmente não queriam ter aula na sexta. Assinaram o abaixo assinado por assinar. Isso já desmotivava assim um pouco, né? Porque eu queria que todos tivessem o mesmo interesse, mas simplesmente nem todos têm. Mas, enfim, conseguimos o professor de matemática. [...] quando se quer realmente alguma coisa, se vai atrás, tem boa chance de conseguir, mas tem que estar muito bem consigo mesmo, porque nada é fácil. Tem muita gente querendo dificultar as coisas. Mas naquela época estava, [eu] estava cheia de gás, cheia de esperança. Naquela época eu acreditava em mim. Naquela época eu tinha esperança no meu país. (VALENTINA, 2020).

A batalha de ter conseguindo um professor pra gente foi muito válido, não é?

Eu na minha opinião. Na minha época, a gente ficou sem professor, né? que... nós tínhamos um, ele desistiu por causa de uns problemas que até hoje eu não sei direito. Depois a gente conseguiu um professor, que eu acho que ele ficou uma semana, né gente? Ficou uma semana. [...] Ou senão nós não teríamos tido nota, não? No caso. Então eu acho que assim “A batalha de ter conseguindo um professor pra gente foi muito válido, não é? Porque se não tivesse mexido, falado. (AGNES, 2020).

Pra mim, tudo estava fundamentado nas minhas aulas

Pois é, esse é o maior problema. Porque, assim, aquela Valentina de dois mil e dezessete não existe mais. Eu tenho a impressão que aquela Valentina foi uma ilusão. Porque assim, tudo o que eu passei a acreditar, tudo o que eu tinha vontade de fazer, sumiu. Não sei. Se perdeu, se perdeu. Eu acho que começou a se perder na/com a política. Porque naquela época quando eu voltei a estudar, eu acreditei que eu tinha

descoberto um mundo. Que eu tinha uma força que eu ia conseguir mudar o mundo. Se eu não conseguisse o mundo, pelo menos meu município, as coisas em volta de mim. Eu tinha tanta esperança nos meus estudos. Eu passei a ver tanta coisa diferente que era possível eu conseguir, que eu podia ser útil. Então naquele momento pra mim, o estudo era base de tudo. Toda a esperança, tudo o que eu queria de melhoria pra mim, e, para a sociedade em geral, vinha a partir dos estudos. E assim, quando me tiraram o professor de Matemática, que eu ia ter simplesmente notas e passar, sem ter aulas. Assim aquilo pra mim foi... Inaceitável! Era como se... Era uma agressão. Então assim, como é que eu vou aceitar que me tirem um professor, se tudo dependia das minhas aulas. Para mim, tudo estava fundamentado nas minhas aulas. Então, o que eu tinha que fazer era unir pessoas, que também acreditavam que aquilo era importante. Pessoas que estavam ali abrindo mão do seu tempo, tendo esperança em melhorias e numa vida melhor a partir dos estudos. A gente se reuniu, e: “vamos lá! Não quero saber se tem ou se não tem. É obrigado a ter. Então a gente vai buscar o professor.” Fui atrás de vereador. Descobrir que o vereador, o único interesse do vereador, era o interesse da Secretaria, quer dizer: “Fazer de conta que estava tudo certo.” [Daí] não consegui com o vereador. Então, a gente fez um abaixo assinado e conseguiu o professor, conseguiu as aulas e todo mundo conseguiu passar. Então, assim, naquela época era uma vitória pra mim. Quando a gente conseguiu o professor [foi] pra mim: “Tudo o que eu quiser eu sou capaz de conseguir.” Porque se eu consegui brigar por um professor imagina quantas outras coisas eu consigo. (VALENTINA, 2020).

E eu calada. Não falava nada!

Aí em dois mil e dezesseis, ai não sei se foi uma colega minha e disse: “Lala Coelha tu não vai estudar?” “Eu disse: “Eu não! Não presto mais pra estudar não. Eu não sirvo mais. Não tenho paciência. Nem tô com cabeça. Pra estudar”.[...] Aí depois eu disse bem assim: “Sabe? Se Deus está me dando a oportunidade.” Eu fui lá no meu quarto pensar né? “Se Deus está me dando a oportunidade, tudo na mão. Por que não volto a estudar?” Aí eu fui. [Só] que eu não saí de casa, né? Com medo. Aí disse: “Mãe eu vou na secretaria pra gente fazer a matrícula. Mãe: “Cê tem certeza minha filha?” “Tenho. Agora eu tenho! Para ver se eu esqueço todas as coisas que aconteceu na minha vida. Eu vou, vou voltar a estudar.” Aí, eu fui lá, fiz a matrícula, ela me deu o papel: “oh, vai começar tal dia.” Eu não sei nem quando começou. Aí disse: “Tá bom!”. Oxi... Sempre eu era a menina lá do cantinho, não saia lá do canto. Eu digo: “Tomara que eu arrume um canto lá atrás, no cantinho que eu escolhi. Assim, ninguém pega.” Aí, uma menina foi e sentou no meu canto. Aí, eu digo: “Pode sair fora daí”. Aí, ela bem assim: “Aí, você está bem?” E, eu calada, não falava nada. Não falava nada para ninguém! Só era eu, meu caderno. Abaixava a cabeça. Às vezes, quando dava chamada, dava presente, né? E abaixa a cabeça. Sempre meu sonho era [de] fazer Direito e nunca dava certo. Toda vez que entrava na escola não dava certo. Às vezes ficava... Ficar por causa de trabalhar. Às vezes, não chegava na hora certa. Eu não gostava de atraso. Aí eu parava. Às vezes, porque eu trabalhava ou ficava sem comer. Aí, digo bem assim: “Um dia eu tenho fé em Deus que eu termino.” Aí, foi a oportunidade no Donato, né? (LALA COELHA, 2020).

O que vocês estão ensinando coisa melhor pra gente.

O que vocês estão ensinando coisa melhor pra gente. Agora os professores não vão ensinar coisa errada pra gente, né? [...] Porque uma parte é dos professores e uma parte é da gente. [...] A gente faz. A gente tá ali, como te falei. A gente tá ali pra ser orientado pelos professores e estamos ali pra aprender. [...] Tem uma parte que os professores têm direito, direito do que tá ali ensinando, que vai coisar nosso futuro. (LALA COELHA, 2020).

Estas histórias nos levam a pensar sobre o *agenciamento* das/os estudantes, no conceito e no processo de conscientiza-ção. Observo que houve uma transformação no sentido de saber da sua condição de estudantes sem professor/a, reconhecendo que estavam sendo prejudicadas por isso. Desta forma, se sentiam seres destituídos de humanidade, sendo privadas/os de seus direitos e de buscar meios de transformar esta realidade.

O movimento político ia além de pedir professor, mas também, se possível fosse recuperar a deficiência das aulas de Matemática. E, nesta ação novamente este trabalho encontra o seu lugar, no qual o conceito de conscientização emerge de um processo no qual as/os estudantes vão se reconhecendo no seu lugar de trabalhadoras/es, donas de casa, mulheres violentadas em vários níveis, constituídas/os de várias experiências, valorizadas/os. Ao ouvirem suas histórias, sua autoestima se alavanca, o que as motiva em suas ações, em seus anseios, em suas necessidades, como *possibilidades de vida* (PAIM, 2010).

Assim, o conceito de conscientização trazido pelo pensador e educador Paulo Freire em uma entrevista ao Instituto de Ação Cultural de Genebra, em 1973, afirma que,

Antes de tudo, quero deixar claro que é impossível conceber a conscientização de forma concreta, como se ela fosse um mero passatempo intelectual, ou a constituição de uma racionalidade desgarrada do concreto. O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, várias vezes referida nesta entrevista, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, não há conscientização fora da *práxis*, fora da unidade teórica-prática, reflexão-ação. [...] Mas, por outro lado, sublinhamos também, a conscientização não pode fugir, aventureiramente, aos limites que a realidade histórica lhe impõe. Isto é, o esforço de conscientização não é possível no desrespeito ao “viável histórico”. (FREIRE, 1982, p. 139).

A conscientização como parte do trabalho pedagógico parte da *práxis*, ou seja, da realidade. Somente assim este processo se constitui efetivamente. Isso fica evidente no movimento empreendido pelas estudantes. Neste sentido, cabe também associar ao tipo de prática que se desempenha na sala de aula, contida também nas minhas atitudes, como professora, que manteve compromisso com a educação transformadora. Para isso, Freire nos lembra que,

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (FREIRE, 1982, p. 49).

Aprender a ler e escrever o mundo em que vivem implica, sobretudo, reconhecer os processos político-econômico-sociais nos quais estão inseridas/os. Além de saberem a si, reconhecerem-se cidadãs/os, no combate aos silenciamentos, principalmente os que calam às mulheres, pelo direito de ser. E, na busca do direito de *dizer a palavra*, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1982), que estes estudantes se articularam para uma ação coletiva contra a estrutura vigente. Nesse sentido,

O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática. (FREIRE, 1996, p. 114).

Em tempos onde a ignorância em que as *fake news* imperam no nosso país, pensar a educação e o combate à *inexperiência democrática* é buscar meios para a criticidade. Não somente, é imperativo fazer o trabalho pedagógico um espaço para uma leitura e uma prática que busquem a identificação, a parcialidade, o envolvimento com a causa democrática. De forma que nós, educadores, possamos colaborar efetivamente com o povo por uma vida com mais justiça social. Contudo, desde o golpe de 2016, encaramos uma realidade cruel e perversa que vê o estudante da escola pública como um prejuízo ao Estado. Neste momento de crise, observamos a democracia brasileira fragilizada, principalmente depois das eleições de 2018, com a eleição do “inominável”²⁷. Isso desencadeou um efeito dominó, que atingiu em cheio a camada mais pobre da população, e as coautoras deste trabalho, mesmo superando várias questões de sobrevivência, sentiram o impacto da gestão do desgoverno. Este sentimento apareceu na fala de Valentina, na sua experiência.

Tu tem que votar por que é um direito que custou muito caro.

A partir das aulas de História, que eu passei a saber mais ou menos a noção da luta que foi para o direito de votar. Só que daí chega numa eleição. Tu tem que votar por que é um direito que custou muito caro, mas tu não tem opção. Porque tu não acredita nos candidatos. Então, vota em quem? Escolher o menos ruim? O menos podre? E eu simplesmente fiz o absurdo de anular o meu voto, porque assim, eu não tinha opção, para mim era: dois bostas. E, daí, eu me senti uma merda. Eu acho que a partir daí eu voltei a me sentir uma merda por não ter votado. Porque eu não tinha opção de voto. Eu tinha opção de voto de informações que eu tinha, se eram certas ou erradas, eu

²⁷ “Inominável”, forma como algumas pessoas escolhem se referir ao atual presidente genocida, homofóbico, corrupto.

votaria numa cambada de ladrão, ou eu votava em um militar filha da puta que provavelmente me traria a ditadura novamente. Então, quer dizer: “Eu voto num ladrão ou num ditador?” Então, eu não voto. E a partir do momento que eu não votei, minha esperança foi para água abaixo. Porque assim, eu vou brigar por um país onde eu não tenho a opção de voto, e dali, eu comecei a desmoronar, eu comecei a perder a esperança. Eu comecei a me desmotivar, e daí, veio a faculdade. No início, foi bem interessante, mais daqui a pouco pesou financeiramente. Pesou o fato de eu não ter oportunidade de estágio por ter mais de cinquenta anos. Acho que a partir dos quarenta anos a pessoa é considerada inútil. Porque é uma dificuldade tremenda, porque num país a maioria está velho e não se tem oportunidade, e quer dizer: “Toda a experiência não serve para nada”. E daí foi me desmotivando, me desmotivando, que hoje estou dentro de casa sem estudar, sem trabalhar. Se tiver uma eleição amanhã, eu vou anular novamente, porque eu não acredito em mais ninguém. Eu não tenho mais opções. E o gás acabou! Cadê a Valentina? Aquela Valentina guerreira que tinha força durante tempo que voltou a estudar. Não! Eu voltei a ser aquela Valentina de antes da EJA. Acabou a força. Acabou o gás. Acabou a esperança. É isso. (VALENTINA, 2020)

Em algum momento deste trabalho foi mencionada a esperança, esta mesma que Valentina diz ter perdido. Como perderam-se as mais de quinhentas mil vidas por Covid-19²⁸. Porém, diante deste contexto de negacionismo, informações que não condizem com a realidade, descrédito científico por parte do desgoverno, caos na saúde, no meio ambiente, na educação, nos serviços públicos de maneira geral, escrever um trabalho como este é, nas palavras de Paulo Freire, um ato de rebeldia. E é este o lugar que me cabe neste mundo, o de rebelde!

²⁸ Pandemia que se iniciou em março de 2020, a partir de um vírus bastante letal e transmissivo, atingindo todo nosso sistema de saúde e colapsando em alguns lugares, como o caso da falta de oxigênio nos hospitais em Manaus.

5 INDIGNAÇÕES FINAIS, PARA NÃO CONCLUIR

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1996, p. 104).

Pensar o Brasil, 2021, desgoverno, ataques de todos os lados contra a democracia, desmatamento, *agro-pop*, pandemia, extermínio em massa, desinformação, protestos, fome e miséria escancarados nas ruas, esta é parte do contexto que vivemos e experienciamos todos os dias. Sair disso, ter esperança pensando a educação como um ato de amor, de coragem é sobretudo sobreviver resistindo as mazelas do sistema necropolítico e neoconservador, é florir nas *grietas*, é ter fé.

Fé de que as coisas vão melhorar, de que o *impeachment* vai acontecer e que, finalmente, teremos um pouco de ar na pandemia, sim, este trabalho é sobre esperança e fé. Pensar na energia motriz despendida por estas mulheres para subverterem suas perspectivas de vida, superarem seus próprios limites, suas realidades opressoras. Este trabalho é também sobre subverter as opressões nossas de todo dia. Sobre querer muito mais do que a realidade nos oferece...

Por outro lado, o diálogo, fonte de toda troca, tão caro a todo educador em sua relação, que busca alcançar este mundo, a/o da/o estudante, é uma busca pela liberdade. Liberdade de saber-se, de ser, de ter consciência. E como temos compromisso de respeitar este saber, como reverenciar uma fonte sagrada.

No processo dessa tessitura, fui questionada, não pelo meu orientador – diga-se de passagem –, sobre usar, como um dos principais autores, Paulo Freire. Isso porque o patrono da educação brasileira está sendo rechaçado nas redes e na política atual. Mas, daí, pensei: como não usar?! Como não trazer um conceito tão prático e fundamental como o de conscientização?!?! Como não pensar, a partir deste educador, a Educação de Jovens e Adultos?! De qualquer forma, este trabalho não se encerra em si.

Com as novas tecnologias, os teóricos e pensadores também vão se adaptando. Estes dias, passeando pelo canal do *Youtube*, deparei-me com uma conferência com Miguel Arroyo²⁹ direcionada ao ensino da EJA na pandemia. Nela o professor Arroyo nos alerta sobre a invisibilidade deste estudante, que é um *passageiro da noite*, um passageiro por uma vida mais justa, muitas vezes, ainda mais excluído por este novo sistema *online*. Neste vídeo, podemos ver notoriamente o caráter militante e subversivo da educação, por isso sofremos tantos ataques,

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bFwx0eSEdGc&t=3028>

sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, mas, também as dificuldades e os anseios que estes estudantes e professores passam sem acesso aos meios tecnológicos de manterem-se nesta nova modalidade de ensino, o remoto.

Principalmente se pensarmos que boa parte das/os estudantes não tem acesso a uma *internet* que permita adentrar neste mundo *online* com qualidade, seja por falta de um equipamento adequado, seja pela rede oferecida. Assim, torna-se dificultoso a esta/e estudante ingressar em plataformas ou mesmo postar trabalhos, atividades, ou seja, torna-se mais uma forma de exclusão.

Apesar disso, busquei evidenciar o potencial transformador da educação, tive a oportunidade de verificar a transcendência do aprendizado, o engajamento e a esperança que dias melhores poderão vir. Para tal, busquei formas, não de congelar e celebrar o momento histórico, mas de fazê-lo reverberar, virar semente.

Professor Arroyo também nos lembra sobre o poder das artes para o ensino, como potência de transformação, como forma de sensibilização, de alcance, possibilidade de construir identidades. E mais do que nunca politizar a educação, principalmente a EJA. Politizar para mudar experiências, mudar realidades, fazer a diferença.

Propor-se a fazer este tipo de trabalho é bastante gratificante e, ultimamente, perigoso. No ano de 2017, tive minha primeira experiência como professora da EJA e também foi a última. A Secretária de Educação que havia me oferecido as aulas como ampliação de carga horária, descartou-me, ao fim do ano, disponibilizando a vaga para que outra efetiva assumisse. Isso me deixou extremamente abalada, questionando inclusive a validade de documentos oficiais e a idoneidade do funcionalismo público, já que o suposto documento sumiu da minha pasta funcional. Deixando-me pensativa a respeito de como pode ser inconveniente ao poder, uma professora como eu, com meu posicionamento, com minha forma de trabalho.

No entanto, a experiência de ter contato com estas mulheres anos depois foi fundamental para perceber o impacto do Ensino de História na vida delas. Na forma de sentir, ver, perceber o mundo. E, ao mesmo tempo, perceber a mim, como professora, como ser pensante e atuante, como ser humano.

Esta caminhada de transformação foi tão cara, tão perigosa e tão necessária. Sim! Esta pesquisa transformou não só as mulheres como também a mim. Como em um processo de busca por autoconhecimento, trilhar caminhos tortuosos, pedregosos, mas também de muita beleza, de muita lucidez. Nesta luz que necessitamos para sermos re-existência! Para além da resistência, lutar por uma existência outra, sem opressão, exploração, um outro mundo que pode e deve ser sonhado, mais digno e justo.

É preciso porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na *resignação* mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2000, p.81).

REFERÊNCIAS

- AS SUFRAGISTAS. Direção de Sarah Gavron. Reino Unido e França. 2015. color. (106min).
- ALMEIDA, A. DE; CORSO, A. M. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE. **Anais**. Curitiba: 2015.
- ALTHOF, F. **A disciplina ciência, cultura, tecnologia e trabalho na matriz curricular do ensino médio da educação de jovens e adultos da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: avaliação de sua pertinência**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação—Florianópolis: UDESC, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.
- BIGUAÇU. **Lei nº 3558, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal De Educação - PME 2015 - 2024, e dá outras providências**. Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/ulcoj>>. Acesso em: 25 jun. 2020
- BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2021
- BRINHOSA, M. Estrutura e Agência na antropologia: do determinismo à dialética. **Mosaico Social - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC**, v. 8, n. Ano XIV, p. 14–27, 2016.
- EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2a edição ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. DE M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- LAFFIN, M. H. L. F. **Pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (eja) no e do estado de Santa Catarina**. X ANPED SUL. **Anais**. Florianópolis: Udesc, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/658-0.pdf>
- MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, n. 0, p. 9, 28 maio 2003.
- NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: A histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **DIÁLOGO**, n. 23, p. 93–104, 2013.
- ORTNER, S. Conferências de Sherry B. Ortner. In: GLOWCZEWSKI, B. et al. (Eds.). **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas : 25ª Reuniao Brasileira de Antropologia, Goiânia 2006**. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 17–45.
- PAIM, E. A. Lembrando, eu existo. In: OLIVEIRA, M. M. D. DE (Ed.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- PAULA, J. B. DE. **Andarilhagens de professorxs: práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas-RS**. Florianópolis: Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, n. 1, p. 77–98, 2005.
- PERROT, M. **Mulheres públicas**. Tradução: Roberto Leal FERREIRA. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- PIERRO, M. C. D.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197–217, ago. 2015.

- PORTELLI, A. Sempre existe uma barreira: a arte multivocal da história oral. In: **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. p. 19–36.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- ROCHA, C. S. DA. **O estado do conhecimento sobre o ensino de história na EJA: um estudo a partir dos anais dos simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH-BRASIL) 1961-2015**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação—Chapecó: UFFS, 2016.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais** Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. COGEN, 1998.
- SANTOS, D. P. DOS. **Reflexões sobre o olhar de gênero nas Ciências Humanas**. TCC (pós graduação) - Instituto Federal de Santa Catarina. Campus Criciúma. Pós Graduação em História e Sociologia.— Criciúma: IFSC, 2020.
- SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**, v. 16, p. 297–326, fev. 1998.
- SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SOIHET, R. **Histórias das mulheres**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, T. G. DE. **Educação para as relações étnico-raciais no centro de ensino fundamental miguel arcanjo - São Sebastião - Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.—Florianópolis: UFSC, 2020.
- TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. C. **Políticas e processos da educação de jovens e adultos em Santa Catarina: Análise dos indicadores do INEP da região oeste**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3108_1328.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021
- VIGANO, S. DE M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de Empoderamento das mulheres. **Revista EJA em Debate**, v. ano 5, n. 7, 2016.

ANEXO A – Reunião Professores e Funcionários da Educação de Jovens e Adultos – EJA

1º, 2º e 3º anos – 2 dias na semana

4º e 5º anos - 2 dias na semana

A média mínima para a aprovação é 7,0.

Todos de segunda-feira (2ª) a quinta-feira (5ª).

2º segmento/ Ensino Fundamental II – Anos Finais:

Matriz Curricular: Português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes e educação física.

6º e 7º - 2ª a 5ª – 2 Semestres

8º e 9º - 2ª a 5ª – 2 Semestres

Composição do semestre letivo:

Médio 7,0

4 avaliações: 2 verificações de aprendizagem

1 Trabalho em grupo

1 nota de participação

Recuperação Paralela: 1 trabalho individual.

5. Atividade Complementar: Semanalmente todos os professores devem providenciar uma atividade para ser feita nas sextas-feiras, pelos alunos, em casa, como atividade complementar. Nesta atividade pode-se pedir para o aluno trazer uma notícia veiculada nos meios de comunicação da qual o aluno tem acesso, pedir para ele escrever o que entendeu da notícia e, quando o aluno ainda não estiver alfabetizado este deve pedir que o aluno conte o que entendeu da notícia e, quando o aluno ainda não estiver alfabetizado este deve pedir que o aluno conte o que entendeu da notícia. Nas semanas seguintes o professor deve cobrar a atividade do aluno, debater em grupo, recolher a notícia, uma por grupo, guardar no diário de classe.

6. SONDAGEM – tem por objetivo verificar os conhecimentos que os alunos da EJA trazem ao entrar na escola. A sondagem auxilia no diagnóstico da turma pois assim sabemos o que nossos alunos já sabem, e, o que precisamos ensinar. Ao final do semestre a mesma sondagem é aplicada para avaliar o desempenho dos alunos.

A maioria das matrículas ocorrem no início do ano letivo, diariamente os professores estarão recebendo alunos, portanto a sondagem deve ser aplicada sempre que um aluno entrar na turma.

7. Planejamento de Ensino: Após a sondagem o professor poderá elaborar o seu planejamento e colocá-lo em prática. Enviar o planejamento para o e-mail: ejabigua@hotmail.com. O formulário para preenchimento será enviado para o e-mail de cada professor.

8. Estratégias para a apresentação dos conteúdos – No dia a dia de aula o professor deve diversificar. Devemos sempre lembrar que a maioria dos nossos alunos chega cansado do trabalho, as aulas devem ser motivadoras, utilizar estratégias que garantam um ensino de qualidade e aprendizagens significativas. Não precisamos de muitos recursos, o professor pode utilizar de um conteúdo e depois debater com os alunos criar um texto coletivo, por exemplo. Passar todo o conteúdo no quadro é cansativo e desmotivador, muitos textos xerografados são improdutivos. O uso de vídeos também torna a disciplina maçante.

9. Diários de Classe – Serão entregues somente na segunda quinzena de março. Temos uma enturmação digitada para fazer a chamada. Cada dia de aula são 5 presença ou 5 faltas.

10. Hora do Recreio – (não deve passar dos 15, quinze minutos). Todos devem fazer o lanche no mesmo horário. A aula deve ser interrompida nesse momento para depois ser retomada. O professor ao perceber que a turma não retornou, deve convidar os alunos a entrar na sala.

11. Alunos – Os alunos são responsabilidade nossa na escola, portanto ao perceber movimentações fora da sala de aula, dê atividade para sua turma e verifique se os alunos são da EJA, se forem encaminhem os mesmos para a sala de aula.

12. Matrículas – Os alunos que não constam na enturmação só poderão assistir as aulas se apresentarem o atestado de matrícula, se não tiverem documentos o aluno deverá ser encaminhado ao setor da EJA para fazer a matrícula.

13. Chegadas tardias e ou saídas antecipadas dos alunos: Pedir ao aluno que justifique no caso ocorrer este fato. Pedir declaração do serviço colocando o horário de saída do aluno e o endereço do serviço. No dia do Conselho de Classe ou Reunião, trazer estas justificativas.

14. Laboratório de informática e Biblioteca – Para usar este espaço há necessidade de o professor solicitar para a assistente de educação a este (a) após conversar com a direção da escola do período diurno, dará um retorno ao professor.

15. Horário de início e término das aulas – 19h às 21h45. O horário deve ser rigorosamente seguido. Conversem com os alunos sobre este tempo de dedicação aos estudos, pois sabemos que em casa não há tempo para estudar. Nos últimos minutos de aula reserve um tempo para um feedback com os alunos, para saber como foi a aula, para conhecer a turma.

16. Pontualidade: O professor e funcionários devem ser pontuais tanto na entrada ao serviço quanto na saída. Estar na sala ou no setor com alguns minutos de antecedência à hora marcada para iniciar o trabalho.

17. Combinados: Não estão permitidos combinados com os alunos para cancelar aulas sem devida autorização e ciência da coordenação da EJA.

18. Relatório de Médias – enviar o relatório com as médias da série concluída, no relatório na seguinte enviar as médias das séries anteriores juntamente.

19. Contato: verificar com frequência a caixa de e-mail e WhatsApp. Comunicamo-nos muito utilizando estas ferramentas.

20. Endereço para contato – ejabiguacu@hotmail.com – 3285-1074 / 3243-2469 – O setor da EJA atende no período vespertino.

Um bom semestre para todos nós!

Alice Maria Borba

“ Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção”.
(Paulo Freire)