



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PÓS-COVID-19 - EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA.

Alessandra Nicodemos
Universidade Federal do Rio de Janeiro
alenicodemosufrj@gmail.com

Introdução

O texto visa apresentar e problematizar as experiências de professores e professoras de História que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro, na etapa do Ensino Médio. Com a pandemia de COVID-19, a educação remota ganha centralidade, respondendo a muitas das questões implicadas pela suspensão das aulas presenciais, desde a necessidade de manter o vínculo entre estudantes e escolas, quanto aquelas de caráter pedagógico, como a didatização dos conteúdos escolares. Neste quadro, são objetos de análise nessa comunicação os processos de construção de práticas pedagógicas dos professores de História da Educação de Jovens e Adultos no formato de ensino remoto emergencial no contexto imediato de crise, em 2020.

A pesquisa, de caráter qualitativa, foi desenvolvida a partir de entrevistas exploratórias realizadas de forma virtual, com professores da referida rede. A opção pelas entrevistas exploratórias reside na ideia de que consideramos fundamental o protagonismo e a contribuição dos professores na construção de nossas hipóteses de pesquisas e na escolha dos elementos - objetivos e subjetivos - a serem cotejados na análise da problemática em questão. E, ainda, em sua análise mais pormenorizada, entender o tipo de abordagem e ação proposto pelos professores aos estudantes compreendendo, também, qual o alcance dos conteúdos veiculados por eles na adoção de diferentes experiências de ensino e aprendizagem remoto.

A análise de conteúdo (BARDIN, 1995) foi a forma escolhida para lidar com estas fontes, sendo uma técnica centrada nos conteúdos, identificando ações e reações dos professores e estudantes ao modelo de ensino remoto disponibilizada pela referida rede estadual de educação. Consideramos que em meio a esse processo de comunicação educacional, tão complexo e que envolve distintos atores, as experiências individuais e



coletivas têm sua influência em meio à produção, circulação, negação e sedimentação de conteúdos escolares em experiência de educação remota.

A oferta de ensino remoto, pela rede, provocou o acirramento das contradições que professores e professoras de História atuantes na EJA já vivenciavam em seus cotidianos escolares antes da pandemia, numa rede pública que não garantia oferta de escolarização que reconhecesse as especificidades dos sujeitos educandos da EJA. Tais especificidades vão desde aquelas da sua condição de trabalhador formal ou informal que conjuga atividade laboral com a retomada dos estudos até as de ordem econômica e social, de sujeitos inseridos em realidades de exclusão social e de pouca inserção tecnológica, em termos de manuseio e consumo de bens digitais e, por fim, aquelas pedagógicas, frente aos seus processos de aprendizagem, pleno letramento e outras dimensões que caracterizam os educandos e educandas da EJA (NICODEMOS *et. al*, 2020).

Contexto Pandêmico e Ensino Remoto Emergencial

No final de dezembro de 2019 o mundo é alertado sobre a disseminação de nova cepa de um vírus, o Coronavírus,¹ quando não se tinha relato científico de sua contaminação em seres humanos. Rapidamente a doença se espalha, afetando todos os continentes e levando a medidas severas de controle pandêmico, como o isolamento social e a suspensão das atividades escolares e universitárias no Brasil e no mundo.

Tais medidas implicaram na necessidade de construção de estratégias de ensino remoto emergencial que possibilitassem o retorno dos processos de escolarização em condições seguras para docentes e estudantes. Na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, objeto desta pesquisa, a suspensão das aulas se deu a partir de março de 2020 e

¹ Em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial da Saúde decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, processo que tinha se iniciado em 30 de janeiro de 2020. No Brasil tivemos mais de 700 mil mortes causadas pela doença ao longo desse tempo pandêmico. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>



se constituiu em um processo bastante precário, considerando a construção de diretrizes intencionais e formatos pedagógicos eficazes para o ensino remoto a ser implantado.

Quando relacionamos o contexto pandêmico com as realidades sociais dos educandos da EJA, temos um quadro onde sobre esses sujeitos recaem, de forma mais intensa, as contradições sociais e a profunda realidade de exclusão e negação de direitos em que jovens, adultos e idosos estão inseridos. Miguel Arroyo (2017) constrói uma narrativa sobre os deslocamentos que tais sujeitos realizam em direção à escola vindo do trabalho e, nessa alegoria, impacta-nos quem são os sujeitos da EJA na dimensão descrita acima:

Devemos começar por focar os personagens desses deslocamentos ou por vê-los como percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos da cidade ou dos campos, mulheres, negros/as. Quem são os que com eles esperam nas filas? A que grupos sociais, raciais, sexuais, pertencem? Aqueles/as que esperam nas filas - os passageiros do fim do dia e do início da noite — não são aqueles que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas - homens e mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. (ARROYO, 2017, p. 22)

Dessa forma, a perspectiva de isolamento social para tais sujeitos tornou-se muito mais complexa, desde os aspectos diretamente relacionados à doença e ao seu tratamento, como as questões de sua sobrevivência material em contexto de distanciamento social, pois a condição de subempregado ou de atuação no mercado informal marca os educandos da EJA, já que a realidade de não escolarizado coloca-os em condição subalternizada no mercado de trabalho formal ou, em muitas das vezes, excluídos desse mercado. Tais disparidades na relação da população com a pandemia pode ser exemplificada da seguinte forma:

Enquanto o óbito foi registrado entre 71,3% dos pacientes sem escolaridade, entre os que possuíam ensino superior não chegaram a 23% aqueles que faleceram. Verificou-se, ainda, que conforme o nível de escolaridade aumenta a taxa de letalidade diminui, o que significa dizer que as chances de sobrevivência dos pacientes dependem, em grande medida, do acesso à escolarização. (BATISTA *et al.*, 2020, p.5 apud NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 874).

Portanto, consideramos que o modelo de ensino remoto a ser ofertado na Educação de Jovens e Adultos, na rede pública estudada, deveria levar em conta tais



disparidades sociais, conjugando ações de políticas públicas educacionais que considerassem as necessidades desses sujeitos em suas especificidades sociais e escolares. O quadro descrito pelos professores e professoras de História² participantes da pesquisa corrobora a condição de abandono desses educandos, que implicou em um grande absentismo digital.

Sobre as motivações desse absentismo digital destacam-se a impossibilidade de acesso a dados de conexão à internet, que em nossa realidade é um bem de consumo caro e, ainda, a ausência de equipamentos para manipular as ferramentas digitais disponibilizadas pela rede de ensino³ conjugada à sua condição de vulnerabilidade social, como apresentado no parágrafo anterior. O professor Roberto sintetiza, com suas palavras, a complexidade do ensino remoto no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro, principalmente na questão da subutilização da plataforma disponibilizada pela rede:

É complicado, então teve aluno que falou comigo que desistiu, porque não conseguiu se adaptar, ou, porque ficou doente, ou, porque teve que trabalhar, não tinha dados, achava muito difícil ficar estudando pelo celular, como que você lê um texto no celular, como que você vai fazer um trabalho? Claro que tinha aluno que tirava foto do caderno e mandava, tinha muito isso, mas tem aluno que não sabe nem usar *e-mail* sabe? E eu não questiono o aluno por isso não, sabe? Em nenhum momento a gente aprende a usar o *e-mail*, a gente não é ensinado na escola a usar *e-mail*, como usar uma ferramenta, como usar uma rede social, como fazer uso dela, ninguém aprende isso, a gente aprende no uso, no dia a dia, mas vai saber até se a pessoa tem tempo para isso (Entrevista 01).

Nesse contexto, professores e professoras de História buscaram construir determinadas práticas como estratégias que possibilitassem o apoio pedagógico, afetivo

² Os nomes dos professores apresentados nesse texto foram trocados para garantir o seu anonimato. Nessa comunicação vamos apresentar e problematizar trechos das entrevistas de três professores de História, retirados do conjunto de entrevistas realizadas pela pesquisa, na totalidade de 28 entrevistas. Esse universo circunscrito foi formado por um homem e duas mulheres, todos atuantes na etapa do Ensino Médio da rede na modalidade da EJA e com bastante tempo de experiência da rede.

³ Após a instituição do ensino remoto, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) estabeleceu parceria, em 30 de março de 2020, com o Google para o uso de sua plataforma de estudo, Google for Education que passou a ser disponibilizada para todas as escolas da rede. Google for Education é um serviço do Google que fornece variados produtos da empresa, como o Google Classroom e Google Meet, disponibilizados como plataforma de ensino e que deveriam ser acessados por estudantes e professores a partir de suas contas no Google. No mesmo período a SEEDUC encaminha, em formato de comunicação interna, os procedimentos iniciais de inserção dos conteúdos escolares e os mecanismos remotos de controle do trabalho docente no uso de tal plataforma.



e social para tais educandos. Na complexidade do processo de ensinar e aprender História, em contexto de ensino remoto, procuravam criar alternativas que não reforçassem o quadro de absenteísmo digital e de não aprendizagem dos educandos e, ainda, possibilitasse a interface entre os conteúdos históricos com as realidades sociais do tempo presente que estes educandos vivenciavam, ampliando, em suas aulas de História, as leituras de mundo dos mesmos.

Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: os desafios da e na leitura do mundo

O processo de didatização dos conteúdos históricos constitui tarefa complexa no âmbito da Educação Básica, por ser uma disciplina escolar que, em seu desenvolvimento, implica em determinadas reminiscências, como a manutenção de um currículo tradicional e as longas aulas expositivas, bem como o uso de recursos didáticos costumeiros como memorização, exercícios de escrita, leituras de difícil decodificação pelos estudantes e extensa exposição dos conteúdos, dentre outros, que Bittencourt aponta como a manutenção de um "método tradicional de ensino de História" (Bittencourt, 2008, p. 227).

Estas tradições podem ser de difícil operacionalização no contexto da sala de aula no ensino e aprendizagem de História para e com jovens, adultos e idosos. Em outro trabalho, ao analisar esta dinâmica indicamos duas dimensões em que práticas docentes mais autônomas podem ser desenvolvidas no ensino de História na EJA e que romperia com esse método tradicional: a *seleção de conteúdos históricos* a serem priorizados e o reconhecimento de que jovens, adultos e idosos apresentam *formas específicas de aprendizagem* e que, como educandos, devem ser reconhecidos e valorizados nessa dimensão humana e cognitiva.

Em relação à seleção dos conteúdos históricos e formas específicas de aprendizagem podemos discutir práticas docentes de professores de História a partir da problematização da realidade de uma determinada rede pública municipal de ensino que atuava na Educação de Jovens e Adultos:

Os currículos tradicionais são encarados de forma secundarizada frente às questões metodológicas e necessidades cognitivas que o aluno jovem e adulto trabalhador traz para a sala de aula e para o professor na construção do seu fazer docente. Essa inversão de prioridade no construto curricular desses



6

professores é percebida em seus relatos e configura diferentes dimensões de um currículo crítico em ação: dialogicidade e simetria na relação entre docente e discente, respeito às características cognitivas e culturais dos educandos, contextualização dos conteúdos históricos com a realidade social dos discentes, seleção de conteúdos históricos como possibilidade de leitura crítica da realidade e outros (NICODEMOS, 2017, p. 68).

Deste modo o ensino de História, na perspectiva descrita acima, pode se constituir em mecanismo robusto de desenvolvimento escolar dos estudantes de EJA possibilitando, na aprendizagem problematizadora de conteúdos históricos determinados, a apreensão de seu contexto social e histórico, a identificação como sujeito histórico e agente dos processos históricos, ampliando a sua leitura de mundo, agregada àquelas leituras que já trazem de sua experiência de vida.

Reconhecemos, ainda, que tal possibilidade implica em um posicionamento didático e político do professor e de coragem pedagógica para construir, em sua sala de aula relações, mais simétricas com seus educandos, além do rompimento com determinadas tradições escolares.

Tendo em consideração o que foi dito, no próximo item vamos problematizar essa questão na prática pedagógica de três professores de História durante o ensino remoto, ou seja, em um contexto escolar e social completamente adverso, como tais professores se posicionaram, como estabeleceram as relações com os seus alunos, que concepção de escola, educando e ensino e aprendizagem possuíam antes da pandemia e aquelas que carregam depois dessa experiência.

Ensino de História em contexto pandêmico

Caimi, Mistura e Mello (2021) analisam a questão da aula de História em contexto pandêmico através de um estudo de caso em turmas de Ensino Médio de uma escola pública, em uma cidade média no Rio Grande do Sul. E, mesmo tendo um objeto de análise - realidade escolar e social - muito diferente do universo pesquisado e apresentado nessa comunicação, enxergamos algumas similitudes e discrepâncias entre as estratégias que os professores assumem e produzem no contexto pandêmico para dar conta da complexidade de uma aula de História, nesses dois contextos educacionais.



Em relação ao estudo supracitado, os autores indicam uma estabilidade nas estratégias pedagógicas da aula de história, agora mediada por tecnologia, pois ensejada pela “força da tradição escolar, da tradição pedagógica e da tradição historiográfica” (CAIMI; MISTURA; MELLO, 2021, p. 05). Assim, os conteúdos escolares são desenvolvidos tendo como parâmetro inalterado um determinado modelo de narrativa histórica e, ainda, um segundo elemento de estabilidade:

pode ser visualizado nos movimentos e gestos dos agentes da escolarização, especialmente dos sujeitos protagonistas da aula: professor e estudantes também seguem a mesma rotina, limitados e calculados. Ao professor, a palavra incessante, assertiva, diagnóstica. Ao estudante, a espera atenta e a reprodução. Nos cadernos, a organização sequencial, hierarquizada. No planejamento, a expectativa de superar o objeto de conhecimento em voga, avançando para o próximo da lista. Uma extensa lista, diga-se (p. 05).

Os professores e professoras de História da Educação de Jovens e Adultos, participantes desse estudo, com suas práticas docentes aqui problematizadas, vão se constituir como sujeitos mais transgressores desse modelo de estabilidade nas dinâmicas da aula de história e alguns elementos de análise podem ser trazidos para uma discussão que balize essas discrepâncias, ou em outras palavras, as opções político-pedagógicas desses professores.

Um primeiro elemento é que o educando de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro não acessou a plataforma digital disponibilizada pela rede pública, que tinha possibilidade de encontros síncronos, resolução de atividades e repositório de material didático virtual. Ou seja, tal condição de não acesso a equipamentos e dados implicou que os docentes pensassem estratégias diversas para o desenvolvimento da aula de História. O trecho abaixo elucida bem essa dinâmica:

[...] eu vi aluno dizer, ‘ah eu não consigo entrar no *Meet* porque consome dados’, então para ele entrar no *Meet*, para poder ter uma aula *online*, é difícil porque tem consumo de dados, então, eu não tentei fazer isso porque eu já desconfiava que isso acontecesse, e que alguns alunos, que não entravam nas aulas ‘online’, neste dispositivo aqui, pelo *Meet*, era porque tinham dificuldade de acesso (Entrevista 01).



E frente ao quadro caótico e de absenteísmo digital no acesso à plataforma educativa disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, os professores foram construindo saídas alternativas para manter o vínculo com os educandos, por meio de ferramentas digitais mais compatíveis com a realidade social destes e de manuseio e custo mais acessível para o desenvolvimento de suas aulas de História. Desta maneira, encontraram no aplicativo *WhatsApp*⁴ essa possibilidade didática.

O *WhatsApp*, usado como ferramenta pedagógica, foi referenciado como o modo prioritário e o mais bem sucedido por todos os professores participantes da pesquisa no contexto do ensino remoto emergencial. E um dos elementos que merecem destaque é que esse sucesso em seu uso estratégico se deu, principalmente, porque os grupos das turmas no *WhatsApp* com os professores já estavam organizados antes da pandemia. Pois em muitas escolas de Educação de Jovens e Adultos professores e gestores já usavam essa ferramenta como estratégia de comunicação e estreitamento de laços entre professores e educandos, bem como entre a gestão escolar e os educandos.

Tal uso partia do reconhecimento das especificidades do estudante da EJA, na direção de uma comunicação mais estreita e urgente para informes sobre suspensão de aula por contextos de violência urbana, dinâmicas de avaliação e ausência de professores, dentre outras. Ao mesmo tempo, tais estratégias produziam a criação de um espaço de acolhimento aos estudantes, aprofundamento dos conteúdos e convivência afetiva.

Já para os gestores este instrumento servia como meio de resgate dos estudantes em processos de longas faltas ou evasão. Reconhecer que o educando da EJA dobra muitas barreiras para estar e permanecer na escola mobiliza professores e gestores, referenciados na pesquisa, a procurar estarem mais próximos dos educandos e, principalmente, possibilitar canais de escuta e de fala. Assim, o uso antes da ferramenta antes da pandemia se mostrava rotineiro.

No contexto pandêmico a manutenção de vínculo, através desse aplicativo, possibilitou algumas ações específicas por parte dos professores: auxílio em alimentação aos educandos em profunda vulnerabilidade social, apoio e conforto emocional ao

⁴ O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens gratuito que diversos pacotes de dados não cobram pelo seu uso e que permite enviar mensagens de texto, áudios e vídeos e compartilhar outros formatos de mídia.



sofrimento psíquico dos estudantes, principalmente o incentivo à continuação dos estudos e, por fim, no desenvolvimento do conteúdo histórico.

Em relação ao desenvolvimento do conteúdo histórico algumas estratégias carregam similitudes com as dimensões destacadas por Caimi, Mistura e Mello (2021), em estudo supracitado como a manutenção, mesmo em condições tão adversas, da prática da narrativa explicativa pelo *WhatsApp*. Ao identificarem que os educandos não acessavam a plataforma *Google* na interação pedagógica que esta poderia proporcionar, os docentes migraram os conteúdos que eram postados na mesma para o *WhatsApp*. Indagados que formatos usavam nessa nova plataforma educacional, identificaram texto em PDF, vídeos e listagem de exercícios e, mesmo reconhecendo que tais conteúdos ou formatos não seriam mobilizados pelos educandos, continuavam a utilizá-los pois o controle de sua frequência de trabalho era mensurado pela Secretaria de Educação e pelas direções das escolas através dessas postagens. Disto resultou um uso fictício da plataforma, que funcionava mais no controle sobre o trabalho docente do que como possibilidade plena de uso pedagógico em contexto de distanciamento social.

Tais conteúdos migrados para o *WhatsApp* se estruturavam como estratégia pedagógica assíncrona, ou seja, os educandos iriam, de forma individual e sem apoio pedagógico docente, mobilizar determinados dispositivos de desenvolvimento do conteúdo histórico - como textos, imagens, exercícios, estudos dirigidos e vídeos - para a apreensão e a construção do conhecimento histórico, pois o uso dos recursos síncronos, como as aulas pelo *Google Meet*, não recebiam a adesão dos estudantes da EJA em função da ausência de dados e equipamentos por parte dos mesmos, como já indicamos anteriormente.

Em vista disso, nos relatos dos professores de História aqui resgatados, a possibilidade assíncrona também se mostrou bastante complicada. Para os educandos da Educação de Jovens e Adultos construir, de forma individual - sem a interação tão fundamental com outros colegas e com o professor - seu processo de aprendizagem é tarefa bastante complexa e com resultados mínimos visto serem educandos em processo de reinserção no ambiente escolar, com fragilidades em seu letramento, inseguranças e marcas trazidas pela sua condição de baixa escolarização. Enfim, uma gama de elementos objetivos e subjetivos que inviabilizavam que, sozinhos, pudessem mobilizar a infinidade



de dispositivos didáticos disponibilizados pelos professores no *WhatsApp* e conseguissem de fato, a apreensão dos conteúdos históricos.

Retomando a reflexão sobre as similitudes dos dois contextos educacionais em tela, os professores no Rio de Janeiro indicaram a prática das narrativas, no uso do dispositivo de áudio do *WhatsApp*, porém sem desenvolver as longas narrativas das aulas síncronas que se estabeleceram na escola do Rio Grande do Sul, em função de uma determinada tradição e estabilização no modo de desenvolvimento da aula de História.

No caso das escolas de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro, a mobilização para essas narrações aconteciam por motivações diversas, mais relacionadas ao rompimento de tais tradições no ensino de História: não constituíam narrativas dos conteúdos em si, não eram explicações longas e assentadas na tradição verticalizada do professor detentor do conhecimento; eram narrativas visando produzir apoio procedimental aos educandos, ou seja, apresentavam brevemente o tema que estava sendo tratado, indicavam e situavam os dispositivos disponibilizados com os conteúdos e exercícios e, principalmente, confortavam e mobilizavam os educandos na permanência na escola, agora virtual.

Esse esforço docente, que aparece de forma muito recorrente nas entrevistas com os professores se desenvolve, principalmente, porque, em contexto tão adverso, tais docentes fazem a opção político-pedagógica de se aproximarem dos referenciais da Educação de Jovens e Adultos, que indica que atuar nessa modalidade de ensino é, antes de tudo, se comprometer com as especificidades de seus sujeitos, romper com determinadas tradições do seu campo de formação e atuação profissional e identificar que a escola real, os alunos reais, implicam em determinadas tomadas de decisão e de coragem de se situar ao seu lado e contribuir para que tantos desafios fossem superados.

Neste sentido, tais práticas alinham-se às reflexões indicadas por Nicodemos (2017) sobre o reconhecimento de que jovens e adultos apresentam *formas específicas de aprendizagem* e que um alinhamento radical às tradições escolares e do ensino de História afastaria completamente os educandos de alguma possibilidade de aprendizagem e acolhimento naquele momento.

Em relação ao desenvolvimento dos conteúdos históricos podemos considerar, nas assertivas dos professores entrevistados, um aspecto importante em confronto com



a seleção de conteúdos. Caimi, Mistura e Mello (2021) indicam uma estabilidade nesse processo de seleção: “A despeito do suporte, a narrativa histórica vigente na aula de História-representação já está pronta, prestes a ser proclamada e reproduzida. Constitui-se de datas e eventos enlaçados por uma lógica estrangeira que só se faz razoável pela sua contínua repetição, ano a ano” (p.13).

O reconhecimento dos referenciais da Educação de Jovens e Adultos e o olhar político e amoroso (FREIRE, 2005) sobre os educandos incidiram nos professores que participaram da pesquisa em processos de contextualização dos conteúdos históricos com o quadro da pandemia, Assim, sobre a seleção de conteúdos os docentes foram muito claros:

Modificou bastante, toda semana eu tentava fazer uma adaptação do conteúdo histórico para a realidade pandêmica que a gente está vivendo, entende? Então, apesar de seguir o conteúdo, tentar segui-lo, eu sempre fazia uma comparação daquele momento histórico, daquele fato histórico, com aquilo que a gente tá vivenciando agora, de certa forma. (Entrevista n. 02)

Teve modificação, uma adaptabilidade ao momento, por exemplo, fui falar de peste negra, por exemplo, você pega aquele conteúdo e tenta comparar com o que você está influenciando; vou falar da Primeira Guerra Mundial, depois falar da gripe da influenza, pós-primeira guerra, mesma coisa. Revolta da vacina, eu tentava pegar alguns tópicos que eram em um contexto histórico para poder adaptá-lo ao mundo que a gente tá vivenciando, a nossa realidade. (Entrevista n. 01)

Estas práticas indicam visivelmente que, mesmo na manutenção de conteúdos do cânone tradicional do ensino de História, os docentes procuravam dialogar com a realidade social e educacional em que estavam inseridos, possibilitando que tais conteúdos contribuíssem para a ampliação da leitura de mundo dos educandos e fornecendo, de alguma forma, novos entendimentos sobre o tão complexo quadro histórico que atravessávamos.

Os conteúdos foram selecionados e, mais do que isso, foram elegíveis em aspectos que os aproximassem dos acontecimentos a que todos estavam submetidos, problematizando de que forma outras experiências históricas, outros sujeitos históricos - abordados sem o compromisso de conteúdo organizado temporalmente de forma linear - se relacionaram com os acontecimentos do seu tempo.



Consideramos que tais professores construíram, em suas relações pedagógicas remotas, práticas ejeanas e que estas foram fundamentais para que - mesmo que de forma numericamente restrita, frente ao grande absenteísmo digital e ao abandono escolar que de fato ocorreu - aqueles que ficaram, que dobraram as adversidades e permaneceram na frágil escola virtual para eles ofertadas tivessem, em seus professores de História, acolhimento - pedagógico e afetivo - e, principalmente, o reconhecimento de suas especificidades como sujeitos de aprendizagem.

Considerações Finais

Finalizando essa comunicação trazemos, ainda, uma reflexão sobre as atuais políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, instauradas por Reformas Educacionais recentes, que têm fragilizado o sentido público e presencial para a modalidade indicando, majoritariamente, a possibilidade da Educação à Distância como oferta para a EJA.

Destacamos a Lei 13.415, de 2017, que institui o Novo Ensino Médio,⁵ onde se indica que 80% da carga horária para a Educação de Jovens e Adultos pode ser ofertada em formato de EaD ou, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 2021, uma legislação mais robusta que regulamenta a EaD como formato de oferta para a EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tais legislações encarnam processos de desescolarização da EJA, ou seja, incentivam que sua oferta se dê fora do ambiente escolar, prioritariamente sob a forma de educação à distância ou de certificação aligeirada, como o Enceja.⁶ Isto é, estratégias que procuram negar o direito à escola para jovens e adultos, incentivando processos de formação de qualidade duvidosa e de negação de direito à educação presencial (NICODEMOS; SERRA, 2020).

⁵ O Novo Ensino Médio prevê flexibilização da grade curricular, com itinerários formativos e ampliação da educação integral, com expansão da carga horária. Nessa legislação as disciplinas constituidoras da grade curricular passam a ter uma distribuição muito desigual, com prevalência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

⁶ O Enceja é uma prova do Governo Federal que avalia as competências, as habilidades e os saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio.



Consideramos importante trazer esse contexto das políticas educacionais ao tempo presente, porque entendemos que a experiência do ensino remoto deixou, como legado, a afirmação de que modos de oferta educacional à distância ou mediada por tecnologia mostram-se incompatíveis com os processos de escolarização e formação de jovens, adultos e idosos.

Estes educandos devem ter direito a uma escola presencial, processos educacionais mediados, sim, por relações pedagógicas humanas plurais, coletivas e emancipadoras e, principalmente, de reconhecimento de quem são os seus sujeitos e os seus modos específicos de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários para uma vida justa.** Petrópolis, Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. **Institui a Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 08 de outubro de 2008

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017.

CAIMI, F.; MISTURA, L.; MELLO, P. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NICODEMOS, A. **Regulação e autonomia no trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais: como professores de História selecionam seus conteúdos.** In: SERRA, E; MOURA, A. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos em debate.* 1ed.: Paco Editorial, 2017, p. 53-73.

NICODEMOS, A; *et al* Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA. RJ. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 8, p. 1, 2020.



14

NICODEMOS, A; SERRA, E. J. S. Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020

NICODEMOS, A; SERRA, E. J. S. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **E-Mosaicos**, v. 10, p. 180-195, 2021.