



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIA SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA

CEZARÉIA CRISTIANI DE SOUSA PEREIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: O *Blog* como ferramenta colaborativa nas aulas de História do CEJA Prof.^a
Alzira de Souza Campos, Catalão-GO.**

CATALÃO-GO
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
DESPACHO

Processo nº 23852.002573/2023-47

Interessado: @interessados_virgula_espaco@

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*:

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Cezaréia Cristiani de Sousa Pereira

3. Título do trabalho

Ensino de história e Tecnologia digital na Educação de jovens e adultos: O Blog como ferramenta colaborativa nas aulas de História do CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos, Catalão- GO.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **LILIAN MARTA GRISOLIO, Coordenador(a)**, em 22/01/2024, às 15:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cezareia Cristiani de Sousa Pereira, Usuário Externo**, em 26/01/2024, às 13:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0022080** e o código CRC **9C85D7F5**.

CEZARÉIA CRISTIANI DE SOUSA PEREIRA

ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O *Blog* como ferramenta colaborativa nas aulas de História do CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos, Catalão-GO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História, do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em História – nível Mestrado Profissional.

Área de Concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Cultura, Linguagens e Ensino de História.

Orientadora: Professora Doutora Márcia Pereira dos Santos.

CATALÃO-GO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Pereira, Cezaréia Cristiani de Sousa
ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA DIGITAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : O Blog como ferramenta
colaborativa nas aulas de História do CEJA Profª Alzira de Souza
Campos / Cezaréia Cristiani de Sousa Pereira. - 2024.
121, CXXI f.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação
em História, Catalão, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, abreviaturas, gráfico, algoritmos, lista de
figuras.

1. Blog. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Tecnologia Digital da
Informação e Comunicação. 4. Ensino de História. I. Santos, Márcia
Pereira dos, orient. II. Título.

CDU 37.02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 149 da sessão de Defesa de Dissertação de **Cezaréia Cristiani de Sousa Pereira**, que confere o título de Mestra em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professores.

Aos **dezenove dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro**, a partir da(s) **14h00m**, realizou-se em formato remoto, com o link meet.google.com/ita-upsr-tik a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada: **O BLOG COMO FERRAMENTA COLABORATIVA, NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CATALÃO-GO, NO ENSINO DE HISTÓRIA**. Os trabalhos foram instalados pela **Professora Doutora Lilian Marta Grisolio - (Coordenadora do PPGHMP/INHCS/UFCAAT)**, em substituição a **Professora Doutora Márcia Pereira dos Santos (Membra interna/Orientadora do PPGHMP/INHCS/UFCAAT em condição de afastamento médico)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Professora Doutora Jaciely Soares da Silva- (IFNMG - Câmpus Salinas e PPGH-MP/INHCS/UFCAAT)** colaboradora externa e o **Professor Doutor Radamés Vieira Nunes - (PPGHMP/INHCS/UFCAAT)**, membro titular interno . Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho de forma a estabelecer melhor vínculo com o conteúdo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **Aprovada** . Proclamados os resultados pela **Professora Doutora Lilian Marta Grisolio, Presidenta da Banca Examinadora**, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dezenove dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Ensino de história e Tecnologia digital na Educação de jovens e adultos: O Blog como ferramenta colaborativa nas aulas de História do CEJA Prof.ª Alzira de Souza Campos, Catalão-GO.



Documento assinado eletronicamente por **Jaciely Soares da Silva, Usuário Externo**, em 22/01/2024, às 13:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RADAMES VIEIRA NUNES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/01/2024, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LILIAN MARTA GRISOLIO, Coordenador(a)**, em 22/01/2024, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0022074** e o código CRC **3858E1E4**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com primazia, àquele que considero ser a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas. É eterno, imutável, imaterial, onipotente, soberanamente justo e bom, orientando-me em todos os momentos que o clamo.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História (PPGH-MP), que permitiu um processo de aprendizagem significativa e genuína, interligando o conhecimento acadêmico essencial às demandas da sala de aula, crendo na possibilidade de uma Educação realmente libertadora e emancipatória.

À Prof.^a Dra. Márcia Pereira dos Santos, minha orientadora, que deu seu exemplo de resistência, esforço e determinação frente aos desafios da COVID-19 e me fez acreditar que é através do caos que tudo se recria com vivacidade, sabedoria e paciência.

Aos estimados Prof. Dr. Radamés Vieira Nunes e Prof.^a Dra. Jaciely Soares da Silva, que gentilmente aceitaram o convite para integrar a banca de qualificação, mediando didaticamente o processo de ensinar-aprender-ensinar na dissertação.

Ao secretário, amigo e companheiro do PPGH-MP, Alex de Souza Oliveira, minha eterna GRATIDÃO.

Às minhas filhas, Letícia de Sousa Pereira e Sofia de Sousa Pereira, que possam perspectivar futuro tendo a educação humanista como alicerce.

Aos meus amigos João Pedro Magalhães Balbino e Murilo Antônio Martins, que compartilharam seus conhecimentos dando-me orientações e suporte para a familiarização com as tecnologias da informação e contribuindo para o meu letramento digital.

Aos meus alunos, da EJA presencial e da EJA Prisional, que me ensinam com suas ricas bagagens de conhecimentos e puderam compartilhar suas lições e experiências singulares que levarei para toda a vida.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão dessa etapa importante da minha jornada.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise interpretativa, do tipo pesquisa participante, elaborada sob uma abordagem qualitativa e quantitativa, considerando o uso do *blog* como ferramenta colaborativa nas aulas de História. O objetivo é potencializar a aprendizagem a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Discutimos brevemente, neste estudo, a história da modalidade EJA e as políticas públicas destinadas a este público no Brasil; a importância das TDICs na contemporaneidade e seu papel dentro da sala de aula; o *blog* como possibilitador da interação, do diálogo e do sentimento de pertencimento, devido ao seu caráter dinâmico; o ensino de História na EJA pautado na metodologia da aula-oficina; e, por último, as concepções do uso do *blog*, a partir das interlocuções feitas com a docente-pesquisadora e os discentes do CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos de Catalão, Goiás. Partimos da hipótese de que o emprego de recursos tecnológicos, como o *blog*, com propósitos educacionais, pode estender o conhecimento para além do espaço físico da sala de aula, criando, assim, um ambiente dialógico e interativo dentro e fora dela. A partir dos dados coletados através dos comentários publicados pelos envolvidos no processo da aprendizagem, buscamos depreender o objeto de estudo como um ambiente colaborativo ao ensino de História e para a construção de conhecimentos. Os resultados temporais mais imediatos apontam para a existência de várias potencialidades que tornam o *blog* um espaço favorável ao processo de ensino e aprendizagem, apesar das adversidades e dos contratemplos encontrados durante a aplicação das oficinas. Entretanto, é possível que professores e alunos se apropriem dos saberes necessários à formação de competências exigidas no contexto sociocultural contemporâneo.

Palavras-chaves: *Blog*. Educação de Jovens e Adultos. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Ensino de História.

ABSTRACT

This research consists of an interpretative analysis, of the participatory research type, developed under a qualitative and quantitative approach, considering the use of the blog as a collaborative tool in History classes. The objective is to enhance learning from Digital Information and Communication Technologies (TDICs), in the Youth and Adult Education (EJA) modality. In this study, we briefly discuss the history of the EJA modality and public policies aimed at this audience in Brazil; the importance of TDICs in contemporary times and their role within the classroom; the blog as an enabler of interaction, dialogue and a feeling of belonging, due to its dynamic nature; the teaching of History at EJA based on the workshop class methodology; and, finally, the conceptions of the use of the blog, based on the conversations made with the teacher-researcher and the CEJA students Prof. Alzira de Souza Campos de Catalão, Goiás. We start from the hypothesis that the use of technological resources, how the blog, with educational purposes, can extend knowledge beyond the physical space of the classroom, thus creating a dialogical and interactive environment inside and outside it. Based on the data collected through comments published by those involved in the learning process, we seek to understand the object of study as a collaborative environment for teaching History and building knowledge. The most immediate temporal results point to the existence of several potentialities that make the blog a favorable space for the teaching and learning process, despite the adversities and setbacks encountered during the implementation of the workshops. However, it is possible for teachers and students to acquire the knowledge necessary to develop skills required in the contemporary sociocultural context.

Keywords: Blog. Youth and Adult Education. Digital Information and Communication Technology. Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil em 2022.....	38
Figura 2 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade, no Brasil, em 2022.....	39
Figura 3 – Domicílios com acesso à <i>internet</i> de 2014 a 2019 no Brasil.....	44
Figura 4 – Principais causas do abandono escolar e/ou acesso à escola.....	46
Figura 5 – Localização do CEJA de Catalão.....	53
Figura 6 – Construindo identidades e o respeito com as diversidades.....	89
Figura 7 – Comentários.....	90
Figura 8 – Produção de paráfrases.....	91
Figura 9 – Uso do Canva.....	92
Figura 10 – Rapsódia com o aluno Daniel Naves (evento de Mostra Cultural dos discentes de Residência Pedagógica da UFCAT).....	92
Figura 11 – Comentários sobre as atividades.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Estudos Supletivos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DESU	Departamento de Ensino Supletivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQ+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers...
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAA	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – UMA BREVE HISTÓRIA E REFLEXÃO SOBRE A EJA NO BRASIL.....	21
1.1 A EJA e sua historicidade.....	21
1.2 Reflexões acerca do analfabetismo e do abandono escolar brasileiro no contexto pandêmico da COVID-19.....	37
1.3 A trajetória da EJA em Goiás.....	47
1.4 Histórico de implantação do CEJA Prof. ^a Alzira de Souza Campos.....	53
1.4.1 Formas de oferta e diretrizes curriculares.....	55
1.4.2 Perfil dos estudantes do CEJA e ferramentas pedagógicas disponíveis.....	56
CAPÍTULO 2 – A APLICABILIDADE DAS TDICs EM AULAS-OFICINAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....	59
2.1 O uso do <i>blog</i> como ferramenta colaborativa.....	61
2.2 Ensino de História na modalidade EJA e a metodologia da Aula-Oficina.....	64
CAPÍTULO 3 – A CRIAÇÃO DO <i>BLOG</i> A PARTIR DAS OFICINAS DE ENSINO....	81
3.1 Práticas didáticas.....	83
3.2 Descrição das atividades.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS: Mapas.....	109
APÊNDICES: Planos de Oficinas.....	114

INTRODUÇÃO

As reflexões, discussões e ações suscitadas neste estudo estão alicerçadas na minha experiência como docente atuante, há quase três décadas, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação em Goiás (SEDUC/GO), município de Catalão-GO¹ (ver Mapa I, Anexo A), em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No início dos anos 1990, concluí a Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão e, tão logo, passei a ocupar o cargo de docente efetiva, por meio de um concurso público da rede estadual de ensino de Goiás. Assumindo a regência no Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão, localizado no Distrito de Santo Antônio do Rio Verde (ver Mapa II, Anexo B), aproximadamente a 100 km da cidade de Catalão, passei a atuar diretamente com o ensino de Geografia e História. A equipe de professores/as que ministravam aulas naquela escola era constituída, em sua quase maioria, por jovens que haviam concluído licenciatura ou cursavam os anos finais das licenciaturas do Campus Catalão. A rotina de trabalho iniciava-se por volta das 5h, quando partíamos numa VW-Kombi, veículo cedido pela Prefeitura Municipal, rumo ao Distrito para lecionar nos períodos matutino e vespertino. Ao final da jornada de trabalho, retornávamos a Catalão por volta das 18h.

As primeiras ferramentas pedagógicas disponíveis para a arte do ensino-aprendizagem nessa instituição escolar eram: o giz (branco e alguns coloridos), a lousa, o apagador, um mimeógrafo a álcool, duas máquinas datilográficas, uma pequena biblioteca, uma TV de tubo e um vídeo cassete. E como aliado fiel tínhamos um público aguçado pela aprendizagem, formado por adolescentes e crianças que, em sua maioria, moravam no espaço rural da região.

Os/as estudantes oriundos/as do campo eram conduzidos em carrocerias de caminhonetes ou por um obsoleto ônibus alugado pelo poder público municipal, e chegavam à escola envernizados de poeira das extensas lavouras de soja, que outrora assumiram a paisagem do cerrado, ou molhados das chuvas. Alguns/algumas adolescentes campesinos/as nos relatavam que, para terem acesso aos meios de transporte que os/as levavam até a escola,

¹ É um município brasileiro do Estado de Goiás, localiza-se à latitude 18° 9' 57" sul e à longitude 47° 56' 47" oeste e à altitude de 835 metros. Sua população, em 2022, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 114.427 habitantes e seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2020, foi de aproximadamente R\$ 65.498,10, o que o coloca como a quinta maior economia de Goiás. Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>. Acesso em: 30 out. 2023.

atravessavam de canoa ou balsa o Rio São Marcos, já outros/as residiam ali no Distrito. Todos/as tinham a mesma aspiração, um futuro diferente daquela realidade.

Apesar das limitações de materiais pedagógicos, eu sempre buscava aplicar metodologias diversificadas como, por exemplo, pesquisas em enciclopédias como a *Larousse* (lembrando que não tínhamos a glamourosa *Barsa*²), em revistas e livros disponíveis há décadas (com folhas bem amareladas) nas prateleiras de madeira da biblioteca escolar ou a exibição de filmes em fita VHS³ locados, objetivando fazer diferença nas aulas de Geografia e História e até mesmo promover a interdisciplinaridade tão professada no período.

Após dois anos de docência no Distrito de Santo Antônio do Rio Verde, em razão da exaustão provocada pelas viagens diárias, solicitei junto à Secretaria de Educação transferência para a cidade de Catalão e fui ministrar aulas no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus⁴, no período matutino. Para completar a carga horária de 40 horas semanais, ainda estendia a regência no turno noturno no Centro de Estudos Supletivos (CES)⁵, também em Catalão.

É importante mencionar que o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus é um dos mais antigos na região do Sudeste Goiano, integrou-se à história de Catalão em 1921 e tem como entidade mantenedora a Congregação Agostinianas Missionárias de Assistência e Educação. Em 1994, o Colégio firmou parceria com a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Goiás, e passou de particular para conveniado, tendo à frente da direção a Ir. Lélia Jaime Martins. Pelo acordo firmado, o estado goiano se responsabilizava pelo corpo docente da escola, pelos servidores administrativos e pela merenda escolar; em contrapartida, a Congregação garantia a manutenção da infraestrutura, o material didático-pedagógico e a capacitação dos profissionais, com o intuito de servir ao maior número de famílias catalanas e da região. Baseada na filosofia Agostiniana de ajuda, promoção e desenvolvimento do ser humano como pessoa, que pensa e busca soluções como “competência, qualidade e amor”, numa atitude total frente ao mundo e frente a Deus, a parceria entre Agostinianas Missionárias

² Essa enciclopédia foi criada no Brasil e depois “comprada pela espanhola Editorial Planeta, que a traduziu para o espanhol e a vendeu em quase toda a América Latina. A enciclopédia Barsa foi comprada pela Editorial Planeta no ano de 2000” (Wikipedia, 2022, *online*).

³ O *Video Home System* (Sistema Doméstico de Vídeo) “trata-se de um sistema de gravação de vídeo no formato de uma fita magnética de ½ polegada em um invólucro plástico. A fita era reproduzida em aparelhos de videocassete, aparelho de leitura de fita magnética audiovisual” (PUC, 2022, *online*).

⁴ Situado na Av. 20 de Agosto, 595, Centro, Catalão-GO.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71 “implantou o supletivo, especificando o ensino de Jovens e Adultos e, em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade” (Nascimento, 2020, *online*), sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação.

e Governo de Goiás atendia cerca de 1000 estudantes anualmente, em todas as etapas da Educação Básica e, no ano de 2018, o convênio findou-se.

No Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, deparei-me com mais recursos inovadores em relação à escola distrital, como globo terrestre, mapas e atlas históricos e geográficos, Enciclopédia *Barsa* e retroprojektor de *slides*; lembrando que os *slides* eram confeccionados manualmente por mim, reutilizando as lâminas de raio-x e um pincel Piloto. Após manuscruver nos *slides*, as lâminas eram colocadas na base do equipamento, projetadas e eram debatidas as temáticas das aulas de História e/ou Geografia com um alunado adolescente que almejava concorrer a vagas nos vestibulares das universidades públicas.

Como já mencionado, no período noturno, estendia minha jornada de trabalho no Centro de Estudos Supletivos, voltado para um público constituído, em geral, por trabalhadores/as das mineradoras da região e das multinacionais automotivas recém-instaladas na cidade de Catalão, soldados da polícia militar e outros servidores públicos de quem se exigia a conclusão imediata da Educação Básica, lembrando que havia também uma boa parcela de adultos e jovens que buscavam sua recolocação no competitivo e exigente mercado de trabalho.

Ressalto que o CES foi implantado em Catalão, em abril de 1995, e iniciou suas atividades provisoriamente em algumas salas de aula cedidas pelo Colégio Estadual Dr. David de Persicano, enquanto eram executadas a reforma e a ampliação do antigo prédio onde funcionava a Escola Santa Clara – Associação Pestalozzi, um Centro de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência. O CES era uma experiência pioneira, na modalidade de ensino EJA, na região do Sudeste Goiano e tudo funcionava de forma meio improvisada. Em agosto de 1996, começou a funcionar em sede própria⁶, atendendo nos períodos matutino e noturno, com Ensino Fundamental II e Médio. A partir de 1999 passou a ser chamado, segundo a Resolução CEE n.º 568/99, de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof.^a Alzira de Souza Campos, denominação escolhida por meio de votação.

O CES/CEJA provia-se de recursos didáticos que facilitavam, estimulavam e enriqueciam a vivência diária do processo educativo dos educandos que, por motivos adversos, não conseguiram concluir as etapas da Educação Básica em tempo regular. Assim, o giz, a confecção de apostilas, a projeção de *slides*, a construção de maquetes, a exibição de filmes gravados em fitas VHS, as aulas de campo, os debates e outros recursos integravam o cotidiano das minhas aulas de História e Geografia.

⁶Rua Tenente Coronel João Cerqueira Netto, 370, Mãe de Deus, Catalão-GO.

Ao longo dos últimos anos, diante do desenvolvimento científico e tecnológico que aproxima de forma inevitável potências humanas e máquinas, observei que se faz necessária a problematização sobre como esse processo educativo é realizado. Tão rapidamente passamos a subsistir numa sociedade da comunicação generalizada, ou melhor, numa Aldeia Global⁷, que demanda maneiras diferentes de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar, de aprender, de pensar, de viver e conviver.

Nessa perspectiva, defendo que a comunidade docente se torne mediadora das relações educacionais capazes de propiciar mudanças na educação condizentes com aquelas vividas em sociedade, haja vista que não basta a tecnologia estar presente nas escolas, mas é necessário proporcionar um norte, uma “tutoria”, para que essa nova geração de jovens e adultos possa usar todo seu conhecimento tecnológico para ampliar sua capacidade de ler, interpretar e explorar os conteúdos educacionais. Somente assim, se cria uma conexão direta com a necessidade atual do educando, em busca de soluções para problemas reais que emergem com os novos conhecimentos adquiridos.

À vista disso, a presente pesquisa de mestrado traz a seguinte problemática: de que maneira os Centros de Ensino de Educação de Jovens e Adultos foram estruturados tecnologicamente, e mais especificamente o CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos de Catalão, para o uso das tecnologias digitais⁸?

E, para refletir sobre essa problemática, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar, através de uma pesquisa-ação, a criação de um *blog*, sistematizando as experiências didáticas no ensino de História para a modalidade EJA, no CEJA de Catalão, evidenciando a importância e os diferenciais apresentados pela aplicação da tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Em consonância com o objetivo geral, os objetivos específicos são: 1. Observar o CEJA de Catalão em suas propostas e ações do uso das tecnologias de informação e comunicação; 2. Construir o *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”, junto com os/as

⁷ O conceito de Aldeia Global pode ser entendido como “uma profunda interligação entre todas as regiões do globo a partir da conexão direta entre as pessoas por meios de comunicação diversos. Tal termo pode ter relação também com a teoria do efeito borboleta – ou teoria do caos – em que se acredita que um acontecimento numa determinada parte do mundo pode ter efeitos em escala global” (Lima; Costa Filho, 2009, p. 9).

⁸ *Tecnologia Digital*, conforme a definição de Ana Elisa Ribeiro, do Departamento de Linguagem e Tecnologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “são conjuntos de tecnologias que permitem, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1)” (Ribeiro, 2018, *online*), ou seja, para ver e ouvir todo o conteúdo que aparece em telas (como imagens, vídeos, textos e sons), números são traduzidos para os dispositivos eletrônicos, como computadores e celulares, e estes exibem determinados conteúdos; não nos esquecendo de mencionar que o próprio termo “digital” vem da palavra “*digitus*”, que significa “dedo” em latim (Goularte, 2022, *online*).

estudantes do CEJA, e avaliar sua receptividade diante dos conhecimentos prévios acerca dessa ferramenta tecnológica; 3. Aproximar os/as estudantes do CEJA e tecnologias digitais na sala de aula; 4. Desenvolver, no ensino de História, aulas-oficinas utilizando o *Blog* e analisar os resultados dessa prática.

Para alcançar tais objetivos específicos, surgiram algumas questões norteadoras, que deram subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, sendo elas: 1. Como essas tecnologias de comunicação e informação adentraram o círculo de educação para jovens e adultos, em especial no âmbito do isolamento social determinado pela pandemia da COVID-19⁹? 2. Como os/as educadores/as que atuam na modalidade EJA estão capacitados/as para mediar o aprendizado do universo da cibercultura dentro do espaço escolar?

O período desafiador da pesquisa ocorreu logo depois da complexa conjuntura com a qual o mundo se deparou a partir do final de 2019: uma realidade caótica causada pela pandemia da COVID-19, que se estabeleceu a nível mundial, fechando ou alterando esferas de convívio social, dentre elas, a educacional. No Brasil, a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde, para evitar a proliferação do coronavírus. Algumas das medidas adotadas foram o isolamento social e a quarentena, forçando, paulatinamente, o país a paralisar e a reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato didático e do regime escolar.

Considerando o caráter excepcional, a maioria das Secretarias de Educação do Brasil planejaram novas maneiras de dar continuidade ao processo educativo, ao cumprimento do calendário escolar e da carga horária letiva, por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante desse contexto, pode-se verificar que as TDICs são instrumentos situados na história e na cultura da sociedade, ao menos nas sociedades que as introduziram, apropriaram-se delas e se organizaram ao seu redor para realizarem suas atividades produtivas e de comunicação. E não há como contestar a rápida inserção das tecnologias no espaço escolar: “O uso das TDICs impõe mudanças na economia, no mercado financeiro, na política e, também, na organização da escola, uma vez que ela é parte da organização da sociedade” (Preto, 2006, p. 17)

⁹ Segundo informações do Ministério da Saúde (2021), a COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Partindo dessas inquietudes, enfrentei o problema foco da pesquisa-ação: uma reflexão sobre a utilização de um *blog* e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, buscando analisar o quanto esse recurso midiático possibilita a integração e a autonomia dos estudantes nas aulas de História, contribuindo para o protagonismo de jovens e adultos da instituição de ensino aqui abordada.

Considerei que a criação de um *blog* como recurso colaborativo propiciaria aos/às personagens protagonistas e coadjuvantes um novo despertar para a consciência histórica, articulando o passado, o presente e o futuro. A abordagem da pesquisa-ação tem como foco a interatividade e o desenvolvimento das competências e habilidades do/as estudantes da modalidade EJA, no CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos de Catalão, através do uso de novas tecnologias, por meio do *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”, como estratégia motivadora em sala de aula na disciplina História, visando à promoção do processo de ensino e aprendizagem e subsidiando aulas dinâmicas e colaborativas, num espaço interativo entre professor/a e aluno/a.

A pesquisa-ação conta com participantes da Educação Básica da modalidade EJA, regularmente matriculados/as, entre janeiro e novembro de 2023, no referido CEJA. O estudo envolve estudantes sem fazer distinção de gênero ou orientação sexual, na faixa etária de 18 (dezoito) a 60 (sessenta) anos, possuindo diferentes etnias. Integram o grupo estudantes oriundos de Catalão e região e vindos de outras regiões do país, que migraram para o município em busca de melhores condições de vida e trabalho. E serão suprimidos das aulas-oficinas os estudantes infrequentes, durante o período de realização das atividades sugeridas no *Blog*.

Destaco que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCAT, conforme o Parecer n.º 5.344.497, tendo todo o respaldo da instituição e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História (PPGH-MP). A identidade dos/as participantes não será revelada, ficando garantidos seu sigilo, sua privacidade, sua integridade e sua confidencialidade; e os/as participantes não receberão nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. A coleta de dados será realizada em aulas-oficinas na referida unidade escolar de Catalão, durante o ano letivo de 2023, e tais dados permanecerão guardados em arquivo digital, sob a responsabilidade pessoal da pesquisadora, por um período em torno de cinco anos, após o término da pesquisa. Depois desse período, o material obtido será deletado/excluído de todas as mídias.

A proposta tem uma perspectiva interdisciplinar e colaborativa, alicerçada no desenvolvimento crítico e contextualizado das TDICs como ferramenta potencializadora e dialógica de conhecimentos. Por conseguinte, essa ferramenta serve como possibilitadora de

experiências metodológicas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para o ensino de História, visto que estimula o aluno a ser protagonista do próprio aprendizado e mostra como os docentes podem fazer uso do *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”, como facilitador e motivador na busca do conhecimento libertador e emancipatório.

Na concepção de Freire (1997, p. 41), “uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir”. Assim, a pesquisa-ação prepara, dentro de seus limites, os/as estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma atuação historicamente consciente e libertadora na vida prática.

Com o intento de conquistar êxito nos objetivos pleiteados por esta pesquisa, organizamos esta dissertação de mestrado em três capítulos. O primeiro, “Uma breve história e reflexão sobre a EJA no Brasil”, versa, de início, sobre os principais eventos históricos que envolveram a oferta da educação aos sujeitos que, por diversos fatores, não puderam concluir sua formação básica na idade tida como ideal; em seguida, apresenta três partes subsequentes: a primeira faz apontamentos acerca do abandono escolar no contexto pandêmico, a segunda sintetiza o modelo de implantação da modalidade EJA no estado de Goiás e a terceira no município de Catalão. O segundo capítulo, “A aplicabilidade das TDICs em aulas-oficinas no ensino de História na EJA”, discute sobre a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na contemporaneidade e seu papel dentro da sala de aula. O terceiro capítulo, “A criação do *Blog* a partir das Oficinas de Ensino”, descreve um conjunto de experiências educativas no ensino de História.

CAPÍTULO 1

UMA BREVE HISTÓRIA E REFLEXÃO SOBRE A EJA NO BRASIL

1.1 A EJA e sua historicidade

Este capítulo traz uma breve discussão histórica da modalidade EJA, obedecendo a uma cronologia de fatos e políticas públicas voltadas para esse público.

A ideia da Educação de Jovens e Adultos não é contemporânea no cenário brasileiro. No período colonial, a partir de 1549, os jesuítas dominaram a educação com um catecismo voltado para a difusão da fé católica entre os nativos e a educação da elite colonizadora. Os portugueses trouxeram para o Brasil um padrão educacional característico da Europa, um modelo de cultura transplantada, e essa cultura era uma ferramenta de importação e preservação de modelos culturais externos que, segundo Romanelli (2000, p. 23), por si só inibiam a possibilidade de criação e inovação cultural interna. Como aponta Fernandes (1989, p. 355), as populações nativas que aqui viviam já possuíam características educacionais próprias, e a educação que praticavam em suas tribos não apresentava os signos repressivos do modelo educacional europeu.

Posteriormente, no “período imperial, por volta de 1870, quando as chamadas ‘escolas noturnas’ foram estabelecidas em quase todas as províncias do país, houve iniciativas no campo da educação de jovens e adultos” (Sales, 2008, p. 25, grifo do autor). E, antes dessa iniciativa imperial da segunda metade do século XIX, a Constituição de 25 de março de 1824 garantia, em seu Artigo¹⁰ 179, Seção XXXII, que “o ensino primário será gratuito para todos os cidadãos” (Brasil, 2000, *online*).

No primeiro período republicano, o Decreto n.º 16.782/A, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, foi promulgado em 13 de janeiro de 1925 e trouxe importantes mudanças para o sistema educacional brasileiro da época. O Artigo 27 desse Decreto tratava da possibilidade de criação de escolas noturnas voltadas para adultos, estabelecendo que tais escolas deveriam obedecer às mesmas condições previstas no Artigo 25: “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25” (Brasil, 2000, *online*). E tais escolas geralmente tinham como objetivo oferecer oportunidades

¹⁰ Nos documentos oficiais, encontramos a palavra “Artigo” escrita tanto com inicial maiúscula quanto minúscula, e o mesmo também se aplica para sua abreviação (Art./art.).

de aprendizagem para jovens e adultos que não tiveram a chance de concluir a escolarização na idade considerada regular.

Sem dúvida, a EJA no Brasil tem uma trajetória complexa e marcada por desafios. E, embora tenha suas raízes em períodos anteriores, é a partir do século XX que se observa um maior desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Sua história oficial remonta ao início desse século, com a criação das escolas noturnas destinadas a jovens e adultos que desejavam frequentar a escola após o expediente de trabalho, ou eram estimulados pela demanda do mercado de trabalho a fazê-lo.

A década de 1930 foi o marco em que a EJA começou a se sobressair no cenário educacional do país, quando, em 1934, o governo de Getúlio Vargas criou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo o ensino primário como um dever do Estado. Nesse contexto, a assistência integral, gratuita, obrigatória e generalizada aos adultos era um direito constitucional (Friedrich *et al*, 2010).

O Artigo 150 da Constituição de 1934, em sua alínea *a*), garantia o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória estendido aos adultos. Essa disposição constitucional refletia a preocupação do então governo Vargas em ampliar a obrigatoriedade do ensino primário não apenas às crianças, mas também aos adultos que não haviam concluído essa etapa de escolarização. Com isso, a Constituição de 1934 reconhecia a necessidade de oferecer oportunidades de aprendizagem também para aqueles que não puderam terminar o ensino primário na época considerada adequada.

Essa disposição constitucional destacava a importância da educação como um instrumento de formação e desenvolvimento da cidadania, estendendo os benefícios do ensino primário para todas as faixas etárias. Isso refletia uma visão mais ampla e inclusiva da educação, reconhecendo que a busca pelo conhecimento não tem limite de idade e que a aprendizagem ao longo da vida é essencial para o desenvolvimento individual e social. No entanto, tratava-se de um momento peculiar no Brasil, o governo Vargas, como já destacado, também conhecido como Era Vargas (1930-1945).

Salientamos que, embora a Constituição de 1934 tenha estabelecido essa garantia, sua efetiva implementação dependia de políticas públicas e investimentos na área da educação. A garantia do ensino primário para adultos exigia a criação de escolas, a formação docente adequada e a oferta de condições que permitissem o acesso e a permanência dos adultos no sistema educacional. E, além dessa garantia constitucional, alguns cursos de continuidade e aperfeiçoamento foram criados para jovens e adultos. A respeito desses cursos, Guidolin (1996, p. 18 *apud* Sales, 2008, p. 28) explica que:

eram cursos práticos de artes e ofícios destinados a quem quer que fosse e cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida. Instalaram-se ainda “os cursos de oportunidades”, cuja organização variava de acordo com os interesses dos alunos e das oportunidades de emprego e atividades existentes no mercado de trabalho.

Os “cursos práticos de artes e ofícios” eram destinados a qualquer pessoa interessada em aprender uma habilidade manual ou técnica. Esses cursos ofereciam treinamento nas mais diversas áreas, como carpintaria, marcenaria, mecânica, costura, culinária, entre outras. Eles tinham como objetivo capacitar os indivíduos para o exercício de um trabalho manual e proporcionar-lhes uma fonte de sustento. Isso significava a formação de uma classe trabalhadora adequada a um país que buscava industrializar-se, mas também efetivar-se como país urbanizado, tal como nos mostra o autor citado.

Além disso, havia os “cursos de aperfeiçoamento” direcionados a pessoas que já possuíam uma profissão definida. Esses cursos visavam aprimorar as habilidades e os conhecimentos dos profissionais em suas áreas específicas, permitindo-lhes acompanhar as mudanças e inovações tecnológicas e aperfeiçoar sua prática profissional.

A citação também menciona os “cursos de oportunidades”, cuja organização variava conforme os interesses dos alunos, as oportunidades de emprego e as atividades existentes no mercado de trabalho. Esses cursos atendiam às demandas específicas dos alunos e às necessidades do mercado, oferecendo formação em áreas com potencial de emprego e atividades econômicas em ascensão.

Esses diferentes tipos de cursos voltados para a educação de adultos refletem a diversidade de necessidades e interesses desse público. Eles buscavam oferecer oportunidades de aprendizagem que se adequassem às demandas da época e proporcionassem perspectivas de trabalho e desenvolvimento pessoal.

Reforçamos que a oferta de cursos práticos, de aperfeiçoamento e de oportunidades para adultos pode variar ao longo do tempo e depender das políticas educacionais e das demandas do mercado de trabalho em diferentes períodos históricos. Portanto, é fundamental considerar o contexto específico em que esses cursos foram oferecidos para se compreender melhor sua natureza e relevância.

Uma das principais características da política educacional getulista foi a centralização do Estado no controle e na organização do sistema educacional. Foram estabelecidos órgãos governamentais responsáveis pela regulamentação e pela coordenação da educação em âmbito nacional. Dentre esses órgãos, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde (atual

Ministério da Educação – MEC), em 1930, que assumiu a responsabilidade pela formulação e pela implementação das políticas educacionais no país.

Alguns dos principais aspectos da política educacional durante a Era Vargas incluem, segundo Medeiros (2020):

- **Expansão da rede escolar:** Foram implementadas medidas para expandir a oferta de escolas e aumentar a taxa de escolarização no país. Novas escolas foram criadas, principalmente em áreas urbanas, e houve um aumento no número de professores e de matrículas.

- **Criação do ensino técnico e profissionalizante:** Houve um impulso na criação de escolas técnicas e profissionalizantes, visando formar trabalhadores especializados para atender às demandas da industrialização do país. O objetivo era promover a modernização da economia brasileira e preparar mão de obra qualificada.

- **Educação como instrumento de construção nacional:** A política educacional buscava fortalecer a identidade nacional e promover a unidade do país. Houve uma ênfase na valorização da história, cultura e língua portuguesa, assim como na promoção de valores cívicos e de civismo.

- **Intervenção nos sindicatos de professores:** O governo Vargas buscou controlar e influenciar os sindicatos de professores, buscando alinhar suas ações com os interesses do Estado. Essa intervenção foi realizada com o objetivo de garantir a adesão dos professores às políticas educacionais estabelecidas.

- **Regulamentação da formação de professores:** Foram estabelecidas normas e diretrizes para a formação de professores, visando elevar a qualidade do ensino. Surgiram as Escolas Normais, instituições voltadas para a formação de professores do ensino primário.

- **Democratização do acesso à educação:** Foram adotadas medidas para ampliar o acesso à educação, como a criação de escolas noturnas e a implementação da educação para adultos, reconhecendo a importância da educação ao longo da vida e a inclusão de jovens e adultos que não tiveram oportunidades educacionais na idade regular.

Apesar de essas serem algumas das características mais relevantes da política educacional na Era Vargas, é importante ressaltar que as ações do governo nesse campo foram marcadas por uma relação complexa entre avanços e limitações, bem como por um contexto político e social específico (Medeiros, 2020).

Enfatizamos também que essa política educacional foi concebida como veículo de divulgação do novo regime, servindo como instrumento de propaganda frente ao viés autoritário e centralizador. A educação era tida como um instrumento político de legitimação de poder e de difusão dos ideais desenvolvimentistas e nacionalistas, sendo um canal importante para a elevação da popularidade do presidente perante a opinião pública brasileira (Medeiros, 2020).

É válido reafirmar que a implementação efetiva do Plano Nacional de Educação e de suas diretrizes, em 1934, dependia de recursos, políticas específicas e da capacidade do Estado em ampliar a oferta de escolas e garantir a qualidade do ensino. Além disso, é necessário considerar o contexto sócio-histórico da época e as limitações enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro.

Mesmo com desafios e limitações, a inclusão do ensino primário integral, obrigatório e gratuito como dever do Estado, com o PNE de 1934, foi um passo importante no sentido de promover a universalização da Educação Básica no Brasil e garantir o acesso à educação para todas as camadas da população, incluindo crianças e adultos. E, a partir da década de 1940 e com grande força na década de 1950, a Educação de Jovens e Adultos voltou a ser pauta na lista de prioridades necessárias do país.

Anteriormente a esse momento marcante, em fins da década de 30, foi fundado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão este vinculado ao Ministério da Educação. O Instituto foi criado com o objetivo de promover estudos e pesquisas educacionais, além de coletar e analisar dados sobre a educação brasileira. Sua missão é fornecer informações e indicadores para embasar a formulação e a avaliação de políticas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educacional do país (Ministério da Educação, 2023, *online*).

Ao longo dos anos, o INEP tem desempenhado um papel importante na produção e na disseminação de informações educacionais, auxiliando na tomada de decisões e no aprimoramento das políticas e práticas educacionais no Brasil. Sua atuação é voltada para o fortalecimento da gestão educacional, a promoção da equidade e a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Atualmente, as principais atribuições do INEP são a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a elaboração de indicadores educacionais, a produção de estatísticas e a coordenação de avaliações educacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Após a criação do INEP, o governo federal decretou a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1942, que foi estabelecido com o objetivo de financiar e promover

o desenvolvimento do ensino primário no país, com políticas voltadas para investimentos na expansão da rede escolar e construção de escolas, na formação de professores e no fornecimento de materiais didáticos para o ensino primário.

Ressaltamos, também, que o Fundo propôs mecanismos para a realização de programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Nesse contexto, através do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, foi oficializada uma porcentagem para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados para esse fim. Assim, essa iniciativa refletia mais uma vez a inquietude do governo Vargas em promover a universalização do ensino primário no Brasil, garantindo que todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso à Educação Básica.

É relevante destacar que, ao longo do tempo, houve mudanças nas políticas e nos mecanismos de financiamento e fortalecimento da Educação Básica no país. O FNEP foi substituído por outros fundos e programas educacionais nas décadas subseqüentes, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, mais recentemente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

No final da década de 1940, o Brasil enfrentava altos índices de analfabetismo e o governo implementou a Primeira Campanha de Educação de Adultos como uma estratégia para reduzir esses índices e promover a educação escolar¹¹ entre a população adulta. Lançada em 1947, tinha como objetivos principais a alfabetização dos adultos em três meses; a oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses; e a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário (Cunha, 1999).

Ou seja, ela visava a alfabetização de adultos em um curto prazo: a proposta era que eles fossem alfabetizados em três meses e, na sequência, frequentassem um curso primário dividido em duas etapas de sete meses cada. E, além da alfabetização e do curso primário, a Campanha também buscava oferecer capacitação profissional e promover o desenvolvimento comunitário. Isso demonstrava uma preocupação governamental de não apenas fornecer habilidades básicas de leitura e de escrita, mas também de capacitar os adultos para o mercado de trabalho e envolvê-los no desenvolvimento de suas comunidades.

Embora os resultados tenham sido limitados em relação à meta ambiciosa de alfabetização em três meses, a Campanha contribuiu para avanços na educação de adultos e

¹¹ A educação escolar compõe-se de: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II – Educação Superior.

despertou a consciência sobre a importância da alfabetização e da educação continuada ao longo da vida. Essa Campanha foi notável e, para muitos estudiosos, ela representou um marco na história da educação de adultos no Brasil, abrindo caminho para outras iniciativas e programas voltados para a alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos no país.

Segundo Eugênio (2004, p. 31), essa ação

era vista como uma autêntica campanha de salvação nacional. Tentava conciliar quantidade com a qualidade e a continuidade do ensino. Entretanto, predominou tão somente o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar.

O trecho citado destaca a Primeira Campanha de Educação de Adultos como uma iniciativa vista como de salvação nacional. O objetivo era conciliar a oferta de educação em larga escala com a busca pela qualidade e continuidade do ensino. No entanto, ainda de acordo com a citação, o aspecto quantitativo prevaleceu sobre o qualitativo na implementação da Campanha. Isso significa que a ênfase estava principalmente na quantidade de pessoas alfabetizadas e não tanto na qualidade do ensino oferecido. E a intenção de promover um ensino de qualidade não foi efetivamente alcançada.

Esse aspecto quantitativo em detrimento da qualidade pode ser atribuído a uma série de fatores, como a falta de investimentos financeiros e de materiais adequados, a falta de formação para os professores envolvidos na Campanha e a dificuldade em oferecer uma educação de qualidade em pouco tempo.

Mesmo que a Primeira Campanha de Educação de Adultos tenha representado um esforço na luta contra o analfabetismo e na promoção da educação de adultos, é importante reconhecer que desafios relacionados à qualidade do ensino persistiram. Ao longo dos anos, outras iniciativas e políticas foram implementadas para encontrar um equilíbrio entre a oferta quantitativa e a garantia da qualidade educacional. A política educacional getulista se voltava para o interesse do capital e para as pressões internacionais, apontando dados quantitativos de um ensino que se preocupava com apreensão dos signos sem a percepção dos significados.

Como dizia Freire (1989), existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto. O educador destaca a importância de compreender e interpretar o contexto e a realidade ao nosso redor, antes de nos envolvermos com a leitura e a compreensão das palavras escritas. Isso seria, na perspectiva dele, ter uma educação de qualidade, que permitisse a quem estuda não somente o acesso a conteúdo, mas também a possibilidade de interpretar o mundo no qual vive e a sua transformação. Essa afirmação de Freire enfatiza a ideia de que a leitura e a compreensão do mundo em que vivemos são

fundamentais para a formação de significados e sentidos. Antes de aprendermos a ler e a escrever formalmente, já estamos em constante interação com o mundo, observando, experimentando e construindo conhecimentos a partir dessas experiências.

Para Freire (1989), a leitura do mundo envolve a percepção dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que nos cercam. É uma leitura crítica da realidade, que nos permite entender as relações de poder, as desigualdades e as injustiças presentes na sociedade. A partir dessa leitura do mundo, podemos desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das palavras escritas. A leitura da palavra, nesse sentido, é uma extensão da leitura do mundo, em que as palavras ganham significado e nos permitem comunicar, interpretar e transformar a realidade.

Freire (1980) enfatiza a importância de uma educação que vá além do ensino formal das letras e das palavras, buscando promover uma educação libertadora, que considere o contexto social e estimule o pensamento crítico sobre a realidade. Considerando os contextos e as demandas de reflexão dos respectivos tempos, os escritos de Paulo Freire (1980, 1989) e de Jörn Rüsen (2007) podem ser alinhavados metodologicamente, quando o educador brasileiro ressalta a importância da conscientização enquanto instrumento capaz de descortinar os fenômenos da realidade. “A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (Freire, 1980, p. 26). Isso permite aproximar esse autor de Rüsen (2007), quando esse historiador e filósofo alemão evidencia que a consciência histórica também depende da realidade vivida e dos conhecimentos acessados. Logo, cabe ao professor converter o espaço educativo em um ambiente voltado ao desenvolvimento da consciência, de modo que os sujeitos se tornem capazes de analisar sua realidade tendo como ponto de partida sua própria existência. Assim, a promoção da consciência histórica deve compor o planejamento educacional, visto que concede aos indivíduos melhores condições para sua emancipação.

Segundo Almeida e Corso (2015), a primeira iniciativa governamental efetiva de promoção da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocorreu em 1947, em parceria com o Ministério da Educação e Saúde. A chamada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) tinha como principal intuito oferecer formação básica ao público jovem e ao adulto tanto do meio urbano quanto do rural, por um período de aproximadamente noventa dias, para que pudessem se desenvolver nos aspectos social e econômico. Nesse momento, já é possível identificar a essência atribuída à educação enquanto um canal de provável ascensão social; contudo, essa iniciativa já delimitava um teto para a evolução dos indivíduos, o que

reforça a existência de um projeto historicamente instituído de manutenção da ordem estabelecida. Essa característica limitadora da educação nacional foi assimilada pelos projetos posteriores, assumindo novos contornos e novas intencionalidades:

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

O final da década de 1950 e o início da década de 1960 foram marcados por uma grande articulação em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, como: “Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal)” (Medeiros, 1999, p. 188). Esses programas, através da influência da pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (Stephanou; Bastos, 2005, p. 269). Desse modo, a conexão entre grupos e atores sociais foi peça fundamental no processo de reconhecimento e valorização do saber e da cultura popular, paramentados sob a égide da pedagogia libertadora, a qual propõe a libertação do oprimido por meio da desalienação e da conscientização, como elucidam os autores.

Como supracitado, a educação de adultos pautada na valorização da cultura popular é um forte aparato para uma prática promotora de libertação, o que contribui para que sujeitos revisitem seu mundo e tenham condições de transformá-lo, uma vez que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 2005, p. 92). Sob essa ótica de libertação e humanização dos sujeitos, Paulo Freire foi responsável pela elaboração do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). Sobre a proposta da lei de implantação do PNAA, Eugênio (2004, p. 42-43) explica que:

Na década de 1960, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos. Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas.

Indubitavelmente, a consolidação nesse campo educacional tem as contribuições do educador Paulo Freire e sua conexão com a educação popular, intentando a formação de sujeitos com conhecimentos e consciência cidadã, assim como a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito. “A conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 2002, p. 45).

Ressaltamos, também, o importante papel histórico do professor paranaense Anísio Alves da Silva, considerado o pioneiro da modalidade EJA no Brasil. No início da década de 1960, no antigo Miniginásio (atual Liceu Mário de Andrade) em Londrina, ele implantou um curso rápido e preparatório para o Exame de Madureza¹² e a ideia foi ampliada para o ensino geral de pessoas que tinham desistido ou não puderam frequentar o ensino regular.

Com a instituição da Ditadura civil-militar em 1964, a história do país foi configurada por extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros meios de manter o regime militar. Compreender o conjunto de interesses e valores dos segmentos sociais que faziam parte do poder, naquele momento, é fundamental para entender como vários mecanismos autoritários, que buscavam o controle e o consenso da população, tentavam atuar nas diversas esferas da sociedade. Em razão dessas considerações, reforçamos que a educação esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime militar.

Nesse cenário, reconhecemos que a educação se torna instrumento de conscientização das massas e de sua exploração, sob a ótica de grupos contrários à ordem vigente. Igualmente, é notório observar que, sob a ótica dos grupos dominantes, a educação passa a ser instrumento de reprodução da ideologia das classes dominadas, mas com as ideias e os valores próprios da classe dominante. Por um lado, o opressor manipula o oprimido através da cultura de elite imposta; e, por outro, o oprimido, desinformado, aceita sem crítica a opressão num processo de alienação. Isso nos leva a pensar que: “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p. 23).

Dessarte, podemos argumentar que a repressão se abateu impiedosamente sobre as iniciativas dos movimentos populares de educação, minando toda possibilidade da educação como instrumento de transformação das massas. Nessa linha de posicionamento, a educação

¹² “O Madureza foi um curso de educação de jovens e adultos, que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] de 1961. As idades mínimas para o ingresso eram 16 e 19 anos, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia-se um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, a qual foi abolida pelo Decreto-Lei n.º 709/69. Isso se deu porque aos autodidatas, somente o exame interessava.” (Wikipédia, 2022, *online*).

libertadora, que até então era vista com descaso pelo Estado, ganha prioridade e promoção nesse cenário. Vale lembrar, no entanto, que todos os intelectuais e seus projetos de uma educação libertadora foram as primeiras vítimas da fúria da repressão. Cunha (2002, p. 36) expõe que a repressão se voltava contra tudo e todos que eram suspeitos de ideias subversivas, sendo pertinente a colocação dos autores quando reafirmada pelo Decreto-Lei n.º 477, no parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

Em consonância ao que foi citado, a prática educativa do regime militar se contrapunha às iniciativas dos movimentos educacionais de base, que traziam, em suas pautas, a alfabetização vinculada à problematização e conscientização da população sobre sua realidade de vida e de sua participação como agente de transformação dessa realidade.

Como já mencionado, em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA), que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta freiriana. Essa proposta foi vetada em decorrência do Golpe Militar, que repreendeu seus idealizadores. Ao assumir a direção nacional, o novo governo atribuiu uma nova essência aos programas de alfabetização de adultos, que se tornaram assistencialistas e conservadores. Nesse mesmo período foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), orientado por uma perspectiva puramente transmissiva (Marques, 2018).

Segundo Beluzo e Toniosso (2015, p. 200), o MOBRAL teria como objetivos:

erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando[,] assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

As principais metas desse programa previam um enfoque no aperfeiçoamento da população, alusão claramente conservadora e elitista.

As décadas de 1960 e 1970 representaram um período de recessão para a instrução de jovens e adultos. Os projetos desse período imbuídos dos ideais freirianos de liberdade e emancipação foram substituídos por processos que visavam apenas instrução técnica e não humana (Batista, 2017).

Durante a década de 1970, o MOBREAL se expandiu, sendo reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como uma importante iniciativa educacional. Esse reconhecimento deu origem a um conjunto de novos acordos de cooperação técnica de alfabetização com países como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Senegal, Guatemala e Espanha, dentre outros (Beluzo; Toniosso, 2015).

Essa valorização do MOBREAL por uma organização de relevância mundial nos permite identificar as características desse contexto, marcado pela intensa expansão industrial. Segundo Aranha (1996), as técnicas adotadas pelo MOBREAL apresentam similaridades com as indicações de Paulo Freire, recorrendo inclusive às fichas de leitura para imersão intelectual; contudo, esse processo desconsiderava os conhecimentos prévios dos estudantes, o que indica que houve uma reinterpretação dos princípios freirianos. Essas contradições fundamentaram diversas críticas ao MOBREAL, encabeçadas por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Célia da Rocha Reufels, que apontavam que o Movimento promoveria um retrocesso quanto à formação da população (Niskier, 1989).

Com base no exposto, notamos que esse Movimento, de caráter tecnicista, teve como objetivo a formação de mão de obra qualificada para a manutenção dos sistemas de produção. “Como todo o processo em que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho” (Aranha, 1996, p. 183). Nesse momento, o combate às iniciativas de Paulo Freire evidenciou que a formação crítico-reflexiva da população era prejudicial ao governo, uma vez que os sujeitos poderiam se subverter às suas diretrizes.

Extinto em 1985, período de intensificação dos movimentos sociais pró-redemocratização, o MOBREAL deu lugar à Fundação Educar, responsável por apoiar as iniciativas educacionais do governo. Na década posterior, 1990, a Fundação Educar também foi extinta, o que desestruturou qualquer iniciativa para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ainda em 1990 foi promovida, na Tailândia/Jomtiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos de todos os países signatários da Conferência, dentre eles, o Brasil.

Em 1997, foi realizada uma nova conferência pela UNESCO, desta vez em Hamburgo na Alemanha, quando a Educação de Jovens e Adultos foi vinculada ao plano de desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade (Marques, 2018, p. 15).

A partir de então foram elaboradas políticas de educação para oportunizar aos jovens e adultos a inserção ou a recondução no/ao sistema educacional, garantindo a busca de conhecimentos para ampliar sua atuação na sociedade, tanto a nível intelectual quanto profissional. E, por conseguinte, resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, a inclusão e a justiça social num mundo em rápidas transformações. Com base nesse contexto, apresentamos alguns respaldos legais que sustentam a Educação de Jovens e Adultos: a Constituição Federal de 1988 (Artigo 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, sendo que este último define as metas e as estratégias para a política educacional até 2024.

O Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é uma obrigação básica do Estado e direito de todos os cidadãos, inclusive de quem não teve acesso aos estudos em idade regular devido a questões diversas, como tempo, trabalho e família. Vejamos:

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Alterações do Artigo 208 (Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009):

Art. 1º Os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208. I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; 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 (Brasil, 1988, p. 124).

Observamos que a legitimação da educação pública e gratuita, esculpida pela Carta Magna em 1988, como um direito fundamental de todos representa uma concepção do Estado Democrático de Direito, posto que impõe não apenas o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais. O documento estendeu o direito de ensino aos cidadãos de todas as faixas etárias, estabelecendo ao Estado a necessidade de ampliação de

oportunidades educacionais para aqueles que, devido à idade, não têm mais acesso à escolarização regular.

Respalhando o direito de educação aos jovens e adultos, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada na década de 1990, a Lei n.º 9.394/96. No capítulo II, seção V, essa LDB trata da Educação de Jovens e Adultos, definindo que a EJA passa a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, e com a especificidade própria que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não deram conclusão ao Ensino Fundamental ou Médio nas idades apropriadas. No art. 37, a referida Lei determina que: “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” (Brasil, 1996, p. 13). Essa definição da EJA, no art. 37, concebe essa forma de ensino como uma educação compensatória e inclusiva. Essa modalidade é protegida por lei e direcionada exclusivamente a pessoas que não tiveram acesso à escola por alguma situação na idade própria.

O § 1º do art. 37 da Lei n.º 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar 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, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. E ainda, no art. 37, § 2º, define que: “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996, p. 13). Conforme o citado, é dever do Estado estimular os estudantes a essa modalidade de ensino, provendo qualidade no desempenho para que sejam concretizadas suas aspirações, que são de inclusão social e melhoria da qualidade de vida para sua nação.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 trata do alinhamento, das justificativas do público, das metas e dos planejamentos:

O Parecer CNE/CEB 11/2000 – homologado pelo Ministro da Educação em 07 de julho de 2000 –, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, normatizando a educação de pessoas jovens e adultas em todas as suas modalidades, definindo diretrizes nacionais que devem, obrigatoriamente, ser observada na oferta da EJA, nas etapas fundamental e média, nas formas presencial e semipresencial, com a certificação de conclusão de etapas da educação básica, em instituições que integrem a organização da educação nacional, considerando o caráter próprio desta modalidade de educação. O Parecer 11/2000 descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida. [...] Desse modo, o Parecer

reconhece os avanços das políticas públicas em garantir a universalização da Educação e, ao mesmo tempo, considera que condições histórico-sociais comprometem o empenho dos poderes públicos em assegurar uma educação básica para todos (Silva, 2017, p. 12-13).

A função reparadora, conforme Marques (2018), não se refere apenas à inserção dos jovens e adultos no gozo dos direitos civis, mas também ao reconhecimento da igualdade de todos frente aos bens essenciais para seu desenvolvimento, nesse caso, a educação. Logo, é crucial a criação de processos educativos que atendam às demandas formativas de cada sujeito.

Sobre a função equalizadora, o autor indica que ela se relaciona à igualdade de oportunidades que amplifique a participação popular nos diferentes espaços sociais. Nessa direção, “a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura” (Marques, 2018, p. 17).

Quanto à função qualificadora, ela “refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação e jovens e adultos” (Marques, 2018, p. 17). Essas indicações evidenciam uma ampliação das próprias noções de educação presentes no texto legal, que passa a considerar outros espaços de promoção da aprendizagem.

As diretrizes supratranscritas mostram que é função social do governo sustentar as políticas públicas voltadas a uma nova oportunidade de assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens e adultos. Como previsto no Parecer CNE/CEB 11/2000:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (Brasil, 2000, p. 05).

Ao observarmos o texto legal, percebemos que as atuais políticas educacionais versam sobre um conjunto de aspectos sociais antes pouco evidenciados, buscando preencher lacunas e desconstruir práticas de dominação legitimadas ao longo da história brasileira.

O respectivo Parecer também insere uma temática ausente nos textos anteriores, relativa à inclusão de diferentes povos, respeitando a diversidade e a pluralidade de culturas: “Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade [...]” (Brasil,

2000, p. 05). É possível, então, identificar um movimento/uma tentativa de desconstrução de percepções estereotipadas acerca das pessoas analfabetas, ao passo que as outras formas de educação não formal também começaram a ser valorizadas.

A valorização desses novos elementos é descrita junto à importância da disseminação do letramento, como coloca o Parecer CNE/CEB 11/2000: “[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada” (Brasil, 2000, p. 06). Notamos que o documento busca integrar novos elementos ao plano legal e que também reforça um conjunto de discussões acerca da educação enquanto um direito do cidadão, que deve ser assegurado pelo Estado: “[...] o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena” (Brasil, 2000, p. 06). E continua:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000, p. 06).

Como aludido, o documento demonstra certa preocupação do Estado em combater um conjunto de práticas excludentes. Embora essa declaração se apresente como um avanço na ampliação do acesso à educação, os eventos que marcaram, por exemplo, o contexto pandêmico da COVID-19, vinte anos depois, evidenciam sua ineficácia no atendimento das demandas formativas das classes populares.

Como aponta Chilante e Noma (2009, p. 236), as políticas públicas, incluindo as referentes à Educação de Jovens e Adultos, “são resultantes do embate entre as orientações externas e os interesses internos decorrentes do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Essas iniciativas, mesmo sendo interpretadas como ganhos no processo de democratização dos direitos educacionais fundamentais, são utilizadas, muitas vezes, como instrumentos de alcance de metas traçadas pelas classes dirigentes. E embora o atual contexto

seja permeado por movimentos sociais em prol de uma igualdade de direitos, essas mesmas práticas são assimiladas e reinterpretadas conforme as necessidades daqueles que regem o edifício social. Afinal, como afirma Chilante e Noma (2009, p. 236), “Exatamente porque são planejadas e implementadas em relações sociais que plasmam as assimetrias, por ela perpassam a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade capitalista”.

Apesar da previsão de direitos e deveres, passados mais de trinta anos da promulgação da Carta Magna as estatísticas nacionais não deixam dúvidas sobre os desafios enfrentados pelo país para assegurar a educação de todos, em especial daqueles que tiveram seus direitos educacionais violados quando crianças ou adolescentes. Reforçamos, em termos de legislação, que

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. A meta definida pelo PNE (2014-2024) para a educação de Jovens e Adultos é a Meta 9 que propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2017, *online*).

Em tese, a Meta 9 do PNE 2014-2024 objetiva fazer com que jovens e adultos que não têm domínio da escrita e da leitura possam adquiri-lo, a fim de terem garantido seu pleno desenvolvimento no âmbito pessoal e social.

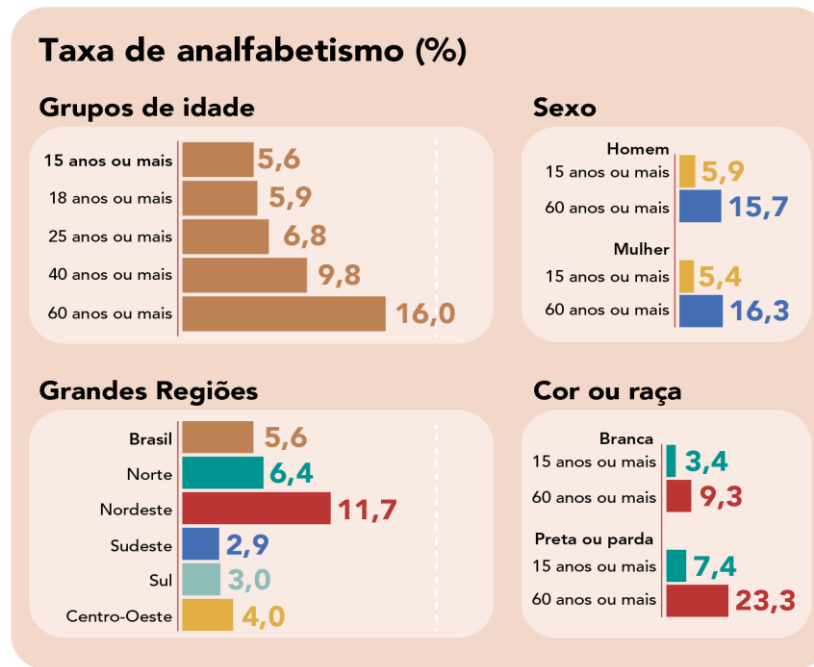
1.2 Reflexões acerca do analfabetismo e do abandono escolar¹³ brasileiro no contexto pandêmico da COVID-19

O atual cenário brasileiro firma a transgressão da Lei n.º 13.005/2014 e corrobora para fortalecer as estruturas socioeconômicas e políticas vigentes, sendo possível perceber um quadro de retrocessos, em uma conjuntura de políticas públicas ineficientes e de recrudescimento das desigualdades sociais em decorrência da pandemia da COVID-19.

¹³ O **abandono** ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo. A **evasão escolar** consiste na situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que no ano seguinte não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos. “**Reclassificação** é um processo que pode ocorrer no decorrer do ano letivo, no qual o aluno que ingressa em uma determinada série pode ser remanejado, em função de uma avaliação prévia, para uma série mais avançada, diversa da série correspondente à sua matrícula inicial. Este aluno é avaliado na série para a qual ele foi remanejado, recebendo a condição de aprovado, reprovado ou afastado por abandono” (MEC/INEP, 2004, p. 19). Para entender como os cálculos são feitos, indicamos o acesso ao *Dicionário de indicadores educacionais*: fórmulas de cálculo. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_e_duccionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

O que vemos é que a meta de elevar a taxa de alfabetização entre as pessoas com 15 (quinze) anos ou mais ainda está distante de ser atingida, posto que, no alvorecer de 2022, infelizmente esbarramos com notáveis índices de analfabetismo absoluto e aumento expressivo de analfabetos funcionais, números acentuados pelos acontecimentos caóticos dos últimos três anos. Observemos o gráfico a seguir (ver Figura 1):

Figura 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil em 2022.



Fonte: IBGE (2022).

Ao analisarmos os dados expostos no gráfico, percebemos que, no ano de 2022, o Brasil ainda enfrentava desafios significativos em relação à taxa de analfabetismo entre indivíduos com mais de 15 (quinze) anos, homens e mulheres pretos ou pardos, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país. Essas regiões, historicamente, apresentam taxas mais elevadas de analfabetismo em comparação com as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 (quinze) anos ou mais no Brasil era de 5,6%. No entanto, ao se analisar por região, a situação era mais alarmante.

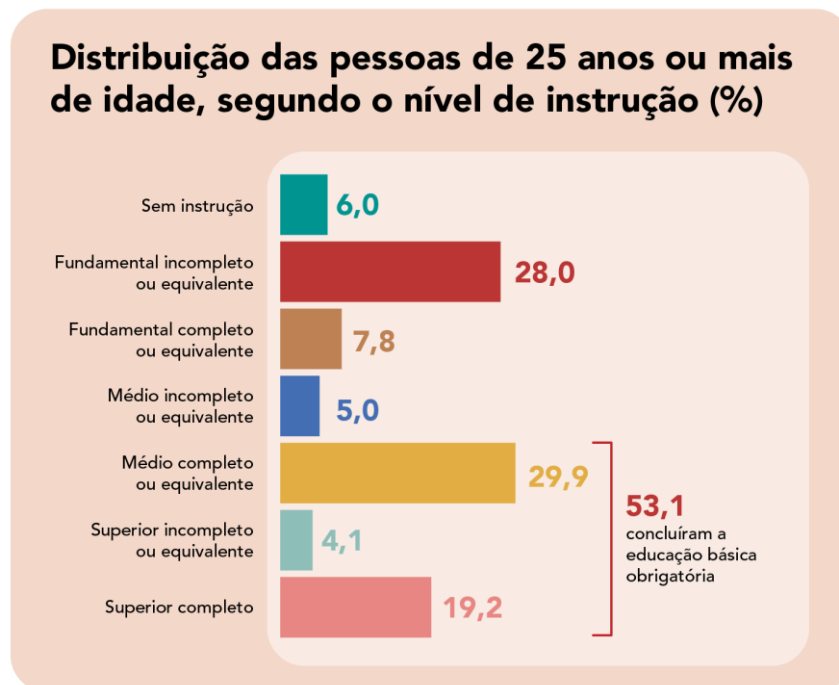
Na região Norte, a taxa de analfabetismo era de 6,4%; enquanto, na região Nordeste, esse índice chegava a 11,7%. Essas taxas eram significativamente superiores às das demais regiões do país, já que, na Sul, Sudeste e Centro-Oeste, os índices de analfabetismo eram de 3,0%, 2,9% e 4,0%, respectivamente.

Esses números evidenciam uma disparidade educacional entre as diferentes regiões do Brasil, com as regiões Norte e Nordeste enfrentando maiores desafios no combate ao analfabetismo e na promoção da Educação Básica para jovens e adultos.

Essa situação demonstra a necessidade contínua de investimentos e políticas educacionais voltadas para o combate ao analfabetismo e a promoção da educação de qualidade em todas as regiões do país, buscando reduzir as desigualdades educacionais e garantir oportunidades de aprendizagem para todos os brasileiros.

O próximo gráfico (ver Figura 2) retrata o grau de instrução de pessoas acima de 25 (vinte e cinco) anos:

Figura 2 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade, no Brasil, em 2022.



Fonte: IBGE (2022).

Segundo os dados do IBGE referentes a 2022, o nível de instrução das pessoas dessa faixa etária, no Brasil, apresentou a seguinte distribuição:

- Sem instrução: 6,0%;
- Conclusão da Educação Básica: 53,2%.

Esses dados ressaltam a importância contínua de investimentos em educação, tanto na expansão do acesso à Educação Básica quanto na promoção do acesso ao Ensino Superior e a sua conclusão. A melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades educacionais são desafios essenciais para garantir o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

Depreendemos, portanto, que pactuar com a Meta 9 do PNE 2014-2024 para a concretização do sonho do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, requer, primeiramente, vencer uma consciência histórica acrítica, para o sujeito ler o seu mundo a partir da sua experiência, de sua cultura e da sua história. É preciso partir da consciência histórica que todo ser humano adquire com seu grupo e atingir uma consciência problematizadora, que integre uma interpretação de mundo também medida pelo conhecimento. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire (2013, p. 31) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

O educador enfatiza a importância da educação enquanto canal de emancipação humana. Contudo, embora a ampliação dos debates acerca das mazelas sociais seja importante, a transformação da realidade se dá pela intervenção. “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonhos, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela a sociedade tampouco muda” (Freire, 2020, p. 33). Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos surge enquanto uma ação fundamental, dentre diversas iniciativas educacionais, de formação de sujeitos pensantes, capazes de refletir sobre suas próprias condições de existência e de agir sobre elas.

Em outras palavras, inferimos que a implantação de políticas públicas para a EJA precisa ser sustentada nos princípios da educação popular que são, entre outros, a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação. Como vimos, as políticas voltadas para a EJA no Brasil tiveram uma orientação utilitária e pragmática, objetivando manter o *status quo* e a ordem social vigente, optando pela alfabetização adulta superficial (somente ensinar a ler e a escrever).

Antes de encerrar este capítulo, não é demais reforçar que a pandemia da COVID-19 teve impactos significativos na educação em todo o mundo. E ainda que no contexto desta pesquisa não possamos fazer uma avaliação geral dos seus impactos, em especial na EJA, e também uma análise mais detalhada deles, destacamos que as transformações impostas aos processos de ensino e aprendizagem didáticos instituíram uma nova dinâmica, pautada no

imediatismo da troca de informações e no rompimento das barreiras atitudinais que delimitavam os espaços de trabalho e lazer.

Esse cenário também ocasionou um distanciamento entre professor e alunos, culminando em uma perspectiva didática que definia o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como um processo solitário. A seguir estão listados alguns dos impactos e desafios enfrentados na ocasião, segundo observações pessoais e problematizações midiáticas acessadas sobre o período:

• **Fechamento de escolas:** Para conter a propagação do coronavírus, no início de 2020, muitos países adotaram o fechamento temporário de escolas e instituições educacionais, incluindo o Brasil. Isso resultou em interrupção abrupta das aulas presenciais, afetando milhões de estudantes em todo o mundo. Conforme publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer n.º 5 de 28 de abril de 2020: “No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19”. Portanto, não houve uma uniformidade quanto à adoção do sistema provisório de ensino.

• **Transição para o ensino remoto:** Com as escolas fechadas, houve uma rápida transição para o ensino remoto, utilizando plataformas *online*, videoconferências e materiais digitais. Um conjunto de informações, por vezes contraditórias, direcionaram os estabelecimentos de ensino a adotar o chamado Sistema de Ensino Remoto, que pode ser basicamente entendido como a reprodução da dinâmica educativa presencial no ambiente virtual através de múltiplas ferramentas. No entanto, essa transição apresentou desafios, pois nem todos os estudantes tinham acesso adequado à *internet* e a dispositivos tecnológicos.

No Brasil, as primeiras medidas de fechamento das escolas foram adotadas em março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia global. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) emitiram orientações para que as redes de ensino adotassem a suspensão das atividades presenciais¹⁴.

O fechamento das escolas, durante a pandemia, ocorreu como medida de prevenção, contenção da propagação do coronavírus e proteção da saúde de estudantes, professores e

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/33381-noticias/notas-oficiais/86341-comite-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-aco-es-contra-o-coronavirus>. Acesso em: 10 abr. 2023.

funcionários. A decisão de fechar as escolas foi tomada em diferentes momentos e de forma descentralizada, com ações adotadas por estados e municípios individualmente. A decisão final foi competência das autoridades locais, como governadores e prefeitos, e cada estado e município estabeleceu suas próprias diretrizes e cronogramas de fechamento, levando em consideração a situação epidemiológica local e as recomendações das autoridades de saúde.

As escolas adotaram diferentes formas de continuidade das atividades, como o ensino remoto, utilizando recursos digitais e plataformas *online*, a distribuição de materiais impressos, a transmissão de aulas pela televisão e o uso de rádio. O período de vigência do Sistema de Ensino Remoto (março de 2020 a outubro de 2021) foi acompanhado por uma escassez de políticas públicas de assistência aos estudantes e professores no âmbito da Educação Básica.

No contexto, foi possível observar uma elevação nos índices de exclusão dos estudantes dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos não possuíam os meios materiais, tampouco as habilidades necessárias para a navegação *online*. Para minimizar os efeitos desse desamparo, os estabelecimentos de ensino traçaram estratégias alternativas de atendimento aos estudantes, elaborando apostilas e disponibilizando-as de forma impressa aos estudantes destituídos de recursos tecnológicos. No período, gerou-se um *déficit* formativo que, na atualidade, tem sido alvo de um conjunto de políticas de recomposição da aprendizagem.

À propósito, faremos um breve relato da realidade vivida durante o contexto pandêmico na escola *locus* deste estudo, o CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos. No dia 18 de março de 2020, a direção da escola nos informou que as aulas presenciais seriam interrompidas, conforme determinação prevista na Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, do Conselho Estadual de Educação¹⁵.

Logo, a Coordenação Regional de Educação (CRE) – Catalão/GO¹⁶ orientou as unidades escolares da região a estabelecerem ações pedagógicas e administrativas, a fim de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares. Por conseguinte, houve uma movimentação e uma efervescência da equipe docente quanto ao uso de ferramentas de suporte para ministrar aulas remotamente e, sobretudo, ter competências e habilidades para lidar com os equipamentos tecnológicos. Naquele momento, nem sequer nós, professores, fomos consultados se tínhamos (ou não) disponíveis, em casa, as ferramentas necessárias para dar continuidade ao processo de ensino e

¹⁵ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.

¹⁶ Situada na Av. José Marcelino, 81, Setor Central, Catalão-GO.

aprendizagem da sala de aula, e acesso à *internet* de qualidade que atendesse ao caráter emergencial de isolamento social, ou seja, tivemos que “nos virar nos trinta”¹⁷.

A sugestão imediata para estabelecer conexão direta e rápida com os estudantes da escola foi a criação de grupos no *WhatsApp*¹⁸ e aulas na plataforma *Google Meet*¹⁹. Esses aplicativos são ferramentas para a criação de ecossistemas comunicativos e de aprendizagem, pois permitem a troca de mensagens escritas, imagens, vídeos, áudios e documentos.

Entretanto, os esforços dos educadores não atingiram as expectativas da aprendizagem planejada, dado que a grande maioria dos estudantes não tinha acesso à infraestrutura necessária para isso, ou mesmo estavam imersos num contexto domiciliar e/ou comunitário menos favorável à aprendizagem. E, na tentativa de mitigar a problemática descrita, a escola passou a ofertar material impresso e empenhou-se em constantes buscas ativas, visando a garantia mínima de aprendizagem com equidade.

À medida que a situação epidemiológica variou ao longo do tempo, com períodos de aumento e diminuição de casos da COVID-19, as escolas também enfrentaram períodos de fechamento e reabertura. Essa dinâmica foi influenciada por fatores como as taxas de contágio, a disponibilidade de recursos para garantir a segurança sanitária nas escolas e as políticas adotadas pelas autoridades locais.

Com a experiência adquirida e a necessidade do aprendizado contínuo, muitas escolas e educadores buscaram aprimorar suas práticas de ensino remoto, adaptando-se às necessidades e demandas dos estudantes, mantendo um diálogo constante e encontrando soluções criativas para proporcionar uma educação de qualidade em meio aos desafios da pandemia.

Vários aspectos foram observados por nós e confirmados por estudiosos como Marzari e Queiroz (2022):

- **Desigualdades no acesso à educação:** A falta de infraestrutura adequada, como acesso à *internet* e dispositivos, tornou difícil para muitos estudantes participarem das

¹⁷ “Se vira nos trinta” significa a obrigação de ser eficiente, numa situação difícil, em pouco tempo. A expressão deu nome a um quadro do programa Domingão do Faustão, exibido na Rede Globo de TV, onde o artista convidado tinha 30 segundos para fazer algo incrível que chamasse a atenção do público.

¹⁸ É um aplicativo de envio de **mensagens instantâneas** criado em 2009 e, por meio dele, os usuários com aparelhos celulares podem enviar/receber mensagens e também realizar chamadas de voz com acesso à *internet*.

¹⁹ “A ferramenta foi lançada em 2017, sob o nome de *Hangouts Meet*, voltada para o uso corporativo. Era um serviço pago, incluso na assinatura do *G Suite* (atual *Google Workspace*). Em abril de 2020, o *Hangouts Meet* e o *Hangouts Chat* mudaram de nome e tornaram-se, respectivamente, *Google Meet* e *Google Chat*. Em maio de 2020, influenciado pelos períodos de isolamento social na pandemia de COVID-19, o *Google* disponibilizou os serviços do *Meet* gratuitamente para todas as pessoas com uma conta na plataforma”. Informações disponíveis em: <https://canaltech.com.br/apps/o-que-e-o-google-meet/>. Acesso em: 11 out. 2023.

aulas remotas. Isso acentuou as desigualdades educacionais, afetando especialmente alunos de comunidades mais vulneráveis e de áreas rurais.

- **Prejuízos na aprendizagem:** A interrupção do ensino presencial e a transição para o ensino remoto resultaram em perdas de aprendizagem significativas. A falta de interação direta com os professores e colegas, além das dificuldades técnicas e de motivação, afetaram o progresso educacional de muitos estudantes.

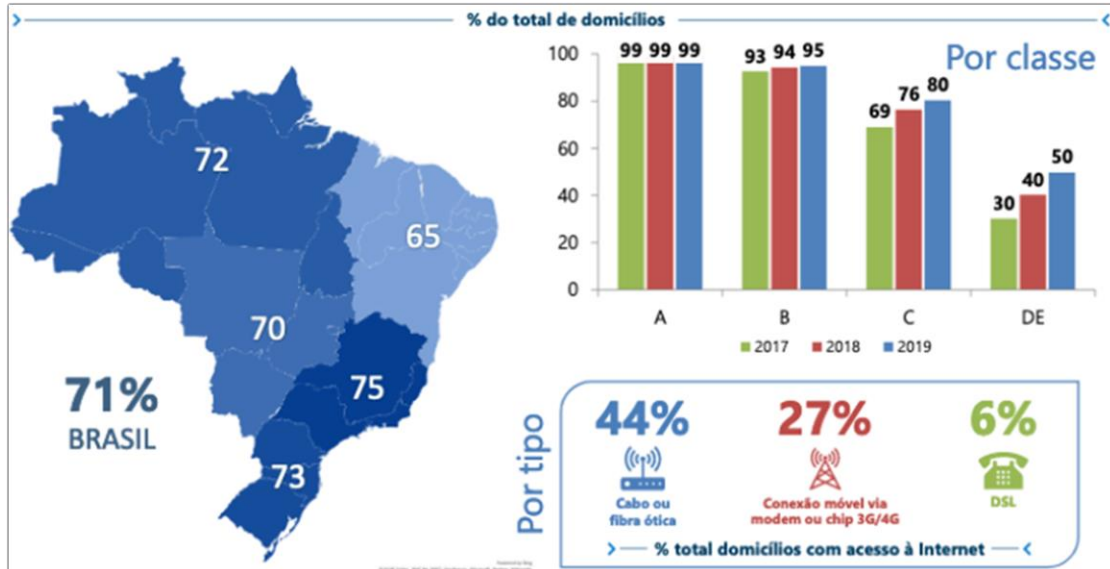
- **Impacto na saúde mental:** A pandemia teve um impacto negativo na saúde mental de estudantes e educadores. O isolamento social, a ansiedade e o estresse relacionados à pandemia afetaram o bem-estar emocional e a capacidade de concentração e aprendizado.

- **Desafios para os educadores:** Os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto, adquirindo novas habilidades e modificando suas práticas pedagógicas. A falta de treinamento adequado e de recursos também foi um desafio enfrentado pelos educadores.

Reafirmamos que os efeitos da pandemia na educação variaram de acordo com o contexto de cada país, região e comunidade. A mitigação desses impactos requer esforços conjuntos de governos, instituições educacionais, professores, famílias e comunidades, para garantir a continuidade do aprendizado e minimizar as desigualdades educacionais resultantes da crise que se instalou em todo o mundo.

Notamos que as demandas para participação no Sistema de Ensino Remoto atuaram como instrumentos de exclusão, visto que diversos estudantes e professores se depararam sem a mínima condição financeira para adquirir aparelhos eletrônicos, e tampouco para contratar uma rede de *internet* para sua residência. A seguir, um levantamento de dados do IBGE sobre domicílios com acesso à *internet*, em anos anteriores ao contexto da pandemia da covid19 (ver Figura 3), confirma essa questão:

Figura 3 – Domicílios com acesso à *internet* de 2014 a 2019 no Brasil.



Fonte: TIC Domicílios (2019).

Com base nesses dados de 2019, notamos que existem diferenças regionais relevantes, ainda que não sejam díspares: no Sudeste e Sul, cerca de 26% dos domicílios não têm acesso à *internet*. No Centro-Oeste, 30% das casas não possuem o serviço. Já no Nordeste, este percentual aumenta para 35% e, no Norte, para 28%. Quase que a totalidade dos domicílios da Classe “A” possui *internet* (cerca de 99%). Este percentual vai caindo conforme se chega às classes mais baixas: 95% das residências da classe “B”; 80% das residências da classe “C” e apenas 50% dos domicílios das classes “D” e “E”.

Percebemos que a oferta do serviço por empresas de telecomunicações promoveu a massificação do acesso à *internet*, ou seja, uma expansão do serviço para uma grande quantidade de pessoas, extrapolando os limites de classes e grupos de especialistas, indo para o cotidiano e uso dos cidadãos comuns, embora nem todos estejam incluídos.

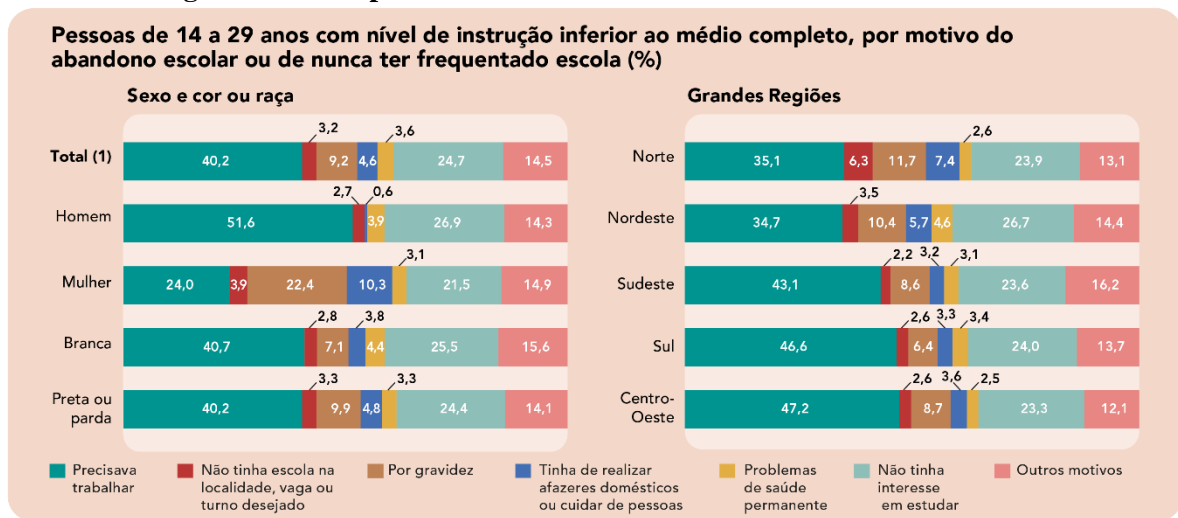
A universalização do acesso à *internet* pressupõe que todos têm o direito de obter esse serviço por ser considerado imprescindível devido à sua importância e a seu papel social, devendo ser disponibilizado ao universo de todos os cidadãos a preços acessíveis, sem distinção de classe econômica, condições sociais ou localização geográfica. Entretanto, nos períodos analisados pelo IBGE, essa universalização ainda estava distante de ser atingida.

Indubitavelmente, com a eclosão da pandemia do coronavírus em 2020 e o consequente fechamento das escolas, mecanismos de criação e reprodução de desigualdades se mostraram ainda mais atuantes. Diversos indicadores de diferenciação social se acentuaram, aumentando as distâncias educacionais entre escolas públicas e privadas, ricos e pobres, “herdeiros” e “não herdeiros” (Bourdieu, 2015). Para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais, visto que não se havia acesso adequado à *internet* e equipamentos

necessários para o acompanhamento das aulas, conforme mencionado, e esses fatores elencados contribuíram para o aumento das taxas de abandono escolar em todo país.

Com isso, no tocante a esta pesquisa é preciso destacar que no Brasil contemporâneo, ainda nos deparamos com porcentagens substanciais de jovens e adultos que, por motivos adversos, interromperam suas atividades escolares e não deram prolongamento a seus estudos na Educação Básica em idade correspondente, como comprovam os dados da Figura 4.

Figura 4 – Principais causas do abandono escolar e/ou acesso à escola.



Fonte: IBGE (2022).

Como apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/IBGE/2022), a necessidade de trabalhar foi enumerada como fator principal tanto para os homens quanto para as mulheres, principalmente nas regiões mais industrializadas. Além disso, no caso das mulheres, a gravidez e a falta de interesse em estudar também foram mencionadas.

Em suma, a maioria da juventude logo cedo tem que trabalhar, assumir responsabilidades e até contribuir com as despesas de casa; por isso, muitas pessoas necessitam ainda jovens ingressar no mundo do trabalho, outras assumem maternidade ou paternidade ainda adolescentes e se veem obrigadas a abandonar a escola. Assim, o professor e a escola têm a missão educacional de contagiar os alunos em prol da educação e pela paixão por conhecer o novo, seguramente, os índices de abandono escolar decairão. Mas como vimos no caso da COVID-19, muitas vezes não é apenas à escola ou a docentes que compete esse estímulo, pois surgem condições que precisam ser politicamente tratadas e socialmente resolvidas.

1.3 A trajetória da EJA em Goiás

Em face da necessidade de resgatarmos um pouco da memória da Educação de Jovens e Adultos em Goiás, estado onde se localiza o CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos de Catalão-GO, reafirmamos que a história da modalidade EJA foi marcada por desafios, avanços e descasos do poder público, não isoladamente, mas em todo o território nacional. A escolarização básica passou por reformulações com a criação dos ensinos de 1º e 2º graus e a estruturação do Ensino Supletivo, com a promulgação da LDB n.º 5.692/71. Porém, sabemos a temática já vinha sendo debatida por organismos internacionais, como a UNESCO, e registrada em documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que, no seu artigo 26, estabelece o direito de todos à educação:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Unesco, 1948, *online*).

Analogicamente, a educação goiana alinhou-se às diretrizes nacionais nas décadas de 1940 a 1960, com campanhas de alfabetização e modalidade supletiva, tal como o Movimento de Educação de Base (MEB), instituído por militantes da Igreja Católica e pelo Movimento Estudantil Secundarista Universitário, concebendo grande repercussão. Segundo Machado (2001), o MEB foi criado, em Goiânia, em 1961, com a instalação do Sistema Radiofônico de Goiás em caráter experimental, com trinta escolas participantes, e teve como fruto o engajamento de pequenos movimentos populares, objetivando ampliar a educação de base para as áreas ditas “subdesenvolvidas” (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) através de emissões radiofônicas especiais, visando: a) executar, naquelas áreas, programa intensivo de alfabetização, formação moral e cívica, educação sanitária, iniciação profissional, sobretudo agrícola e promoção social; b) suscitar, em torno de cada escola radiofônica, a organização da comunidade, despertando-lhe o espírito de iniciativa e preparando-a para as indispensáveis reformas de base, como a da estrutura agrária do país; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, preparando-o para o indispensável soerguimento econômico das regiões subdesenvolvidas e ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito cristão da nacionalidade (Favero, 2006, p. 56).

Nessa tangente, esses movimentos deram origem ao Instituto de Cultura Popular, órgão estadual que tinha como objetivo levar à comunidade peças teatrais, campanhas de

alfabetização, além de formar educadores populares ou monitores por meio de caravanas de cultura. O que se observava era a participação popular e religiosa preocupada e responsável pela educação de adultos e a isenção de responsabilidade do poder público com a Educação de Jovens e Adultos. Com a instauração do regime militar esses movimentos foram dissipados.

Na década de 1970, o governo militar impôs o MOBRAL, com o intuito de diminuir os índices alarmantes de analfabetismo no país, como aponta Machado (2001, p. 57), e tão logo Goiás aderiu a esse projeto tido como propaganda política autoritária do regime, em diferentes meios de comunicação de massa.

Conforme pesquisas documentais realizadas por Machado (2001, p. 58), através do Decreto n.º 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura de Goiás, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) como instituição responsável pelo planejamento e pela implantação/implementação do Ensino Supletivo, em consonância com a LDB n.º 5.692/71. Esse projeto substituiu o Serviço de Educação de Jovens e Adultos que havia coordenado, durante três décadas, o ensino noturno. O DESU atuava com programas envolvendo adultos e jovens e o MOBRAL encarregava-se pela alfabetização.

Nessa perspectiva, em Goiás, iniciaram-se os cursos supletivos e também as construções de Centros Supletivos, dando prosseguimento ao objetivo de suprir a demanda por mão de obra não qualificada. O contexto histórico daquele momento deparava-se com altos índices de adolescentes, jovens e adultos com baixa escolaridade e, com o intento de amenizar as consequências desse problema sócio-político, o DESU organizou e ofereceu exames supletivos de primeiro e segundo graus, bem como exames supletivos profissionalizantes em várias áreas: radiologia, farmácia, prótese dentária, enfermagem, eletroeletrônica, entre outros. De acordo com as ações desenvolvidas, Libâneo (1976) define da seguinte forma os objetivos do Ensino Supletivo em Goiás:

o ensino supletivo – antes designando apenas os cursos básicos de adultos e os exames de madureza – tem por finalidades, segundo o artigo 24, “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Libâneo, 1976, p. 37).

Ressaltamos, também, a implementação do Projeto Minerva²⁰, do Programa de

²⁰ Programa de rádio para concluir primeiro e segundo graus.

Educação Integrada (PEI)²¹, do Projeto Lumen²² e do Projeto Saturnus²³. Notamos que, nesses anos, prevaleceu uma concepção de escola de qualificação dos sujeitos para atender à demanda do mercado de trabalho.

Reiteramos aqui um dado importante da pesquisa de Machado (2001): que mais de 70% dos professores da EJA em Goiás eram leigos; significando que os docentes, naquela época, tinham formação somente da antiga 4ª série primária (correspondente hoje à etapa do Fundamental I) e ministravam aulas para estudantes da mesma série de formação. Dessa maneira, o trabalho de Machado (2001) demonstra que, embora documentos já sinalizassem a necessidade de formação específica para professores da EJA desde 1973, isso não ocorreu de forma sistemática, nem foi contemplada nos materiais de formação à distância, da qual os professores leigos tiveram que participar.

A habilitação em nível de magistério utilizou a metodologia do ensino por correspondência, por meio de fascículos didáticos graduados para o segundo grau, com encontros presenciais para avaliação. O material elaborado não se refere à educação de jovens e adultos em nenhum de seus módulos, acabando por reproduzir a indiferença dos cursos regulares de magistério à temática. Portanto, o quadro de preparação dos professores que atuavam em EJA, no estado de Goiás, insere-se no contexto mais amplo das deficiências da qualificação profissional dos demais professores da rede estadual e das redes municipais, agravado pelo fato de que nem mesmo os cursos propostos para os professores leigos, coordenados em nível estadual, davam conta de explicitar a necessidade de formação específica para EJA, como já vigorava na legislação desde 1973 (Machado, 2001, p. 63).

Evidenciamos que, embora não seja o foco de nossa pesquisa desenvolver a temática da formação de professores da EJA, acreditamos que, de algum modo, nossas discussões passam também por essa análise. A política do MOBREAL foi recrutar professores nas comunidades, treiná-los com rapidez, ofertar materiais prontos e únicos, visando atingir índices numéricos de alunos em todo o estado. Esse descaso com a Educação de Jovens e Adultos ocorreu em todo território brasileiro, e o projeto serviu como estimulante e inovador para outros países com falta de recursos humanos.

Entretanto, na década de 1980, com a redemocratização do país, as políticas educacionais foram alvos de críticas e marcadas pela decadência do Ensino Supletivo em Goiás. À vista disso, o tão desacreditado MOBREAL foi extinto, porque era um projeto dispendioso

²¹ Estudos equivalentes às quatro séries iniciais para adolescentes maiores de 14 anos e adultos.

²² Programa voltado para habilitar professores leigos para ministrarem aulas nas séries iniciais.

²³ Projeto direcionado para adolescentes acima de 17 anos que não tivessem concluído as últimas séries do Ensino Fundamental.

para os cofres públicos estaduais pelo quantitativo de técnicos e o não cumprimento da meta de reduzir as taxas de analfabetismo, e o DESU passou a ser nomeado como Unidade de Ensino Supletivo (UES). Neste contexto histórico, foram desconsideradas ações desenvolvidas que poderiam resgatar a memória da EJA no estado goiano, como elenca Machado (2001, p. 19):

Há um reconhecimento, pelos próprios órgãos responsáveis por EJA no Estado, de uma falta de cuidado com a memória do que já fora realizado em Goiás, o que se revela, por exemplo, com a queima de arquivos, publicações e documentos durante a troca de uma gestão política, justificada pela necessidade de desocupar os espaços para melhor utilizá-los.

Salientamos que a década de 1990 foi o ano da reflexão sobre a educação em Goiás. Nesse período, houve muitas discussões com representantes da SEDUC, do Ministério da Educação e das delegacias e universidades para a composição do Programa Estadual de Alfabetização e Cidadania (PEAC). Embora tenha havido muitos contratempos políticos, o PEAC trouxe algumas inovações para a EJA, uma vez que assegurou o caráter permanente dessa modalidade, enquanto não se garantia efetiva oportunidade para ingresso no Ensino Fundamental na idade regular.

Enfatizamos, também, que a participação direta da Superintendência de Ensino Não-Formal (Supenfor) foi bastante permeada nos anos seguintes, principalmente com relação à capacitação de docentes para atuar nessa modalidade de ensino. Em meados de 1995, a Supenfor passou a se chamar de Superintendência de Ensino à Distância e Continuada (Seadec), uma das novas demandas do governo federal; porém, esse órgão não mostrou relevância em ações voltadas para a EJA no território goiano.

Mesmo com a instituição da LDB n.º 9394/96, a EJA funcionou como suplência até validação do Parecer CNE/CEB 11/2000, quando o Conselho Nacional de Educação homologou as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, sendo considerado um marco histórico na história da EJA, sobretudo por se constituir em uma diretriz curricular nacional para esta modalidade educativa. Tal abordagem elege dois aspectos presentes na redação do documento, a saber: as funções da EJA e o diálogo com o legado da educação popular.

Nesse sentido, a EJA passou a não possuir somente a função de suprir ou compensar a escolaridade perdida, mas também a função reparadora, com vistas a promover a cidadania por meio da reparação do direito negado à educação; a função equalizadora, que garante o acesso aos bens sociais e a permanência na escola de maneira equitativa, considerando cada sujeito com suas necessidades específicas; e, por último, a função qualificadora, ao efetivar uma

educação constante, correspondente às necessidades de atualização e aprendizagem contínuas. De forma sucinta, esse é o modelo, ao menos teórico, da EJA no Brasil e, por conseguinte, em Goiás.

Reforçamos que, em Goiás, os Exames Supletivos foram aplicados até o ano de 2012, objetivando atender aos candidatos que necessitavam de certificação de conclusão da Educação Básica e a certificação emitida pela Superintendência de Programas Educacionais e Especiais/Núcleo de Ensino a Distância. Em 2013, a SEDUC/GO aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos²⁴ (ENCCEJA), cuja participação do candidato é gratuita e voluntária.

Na luta por mais políticas educacionais voltadas para a EJA, surge no Rio de Janeiro, em 1999, os fóruns de debate da modalidade que serviu de experiência para criação de fóruns em outras unidades da federação, após o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA):

O I ENEJA buscou contribuir para a ampliação e melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamentais e não governamental. Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, educação para cidadania e formação para o trabalho, o encontro buscou colaborar para a revisão e alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. O encontro visou também promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, estimulando parcerias e a criação/fortalecimento de fóruns e comissões interinstitucionais constituídos nos Estados e Municípios (Relatório Síntese do ENEJA/Rio, 1999, p. 01).

É perceptível o engajamento da sociedade civil em prol dos direitos e de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no país, com a mobilização dos fóruns da EJA, espaços esses de interlocução e discussão entre os vários segmentos interessados pela temática. Tinham como proposta ações que contribuíam na construção de políticas públicas que, de fato, efetivavam o direito à educação a todos cidadãos brasileiros, direito conquistado no processo de transição democrática pela Constituição de 1988, especialmente a discussão reflexiva da Declaração de Hamburgo (Alemanha) e da Agenda para o Futuro²⁵ (Unesco, 1999) reconhecidas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte).

²⁴ O Exame é aplicado pelo INEP, mas a emissão do certificado e da declaração de proficiência é responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que firmam Termo de Adesão ao ENCCEJA.

²⁵ Documentos que exerceram influência intelectual e política sobre a EJA, renovando o conceito que delimita o campo e impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida.

Em Goiás, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos entrou em vigor em 2002 e faz parte da reorganização do Grupo de Estudos sobre Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA2), que desde 1996 realiza estudos e debates sobre a EJA na Faculdade de Educação e Ciências da Universidade Federal de Goiás (UFG). Dentre as ações realizadas pelo Fórum Goiano da EJA, no movimento de articulação, diálogo, estudos aprofundados acerca das concepções e práticas assumidas pela EJA, estão as reuniões ordinárias mensais, as reuniões extraordinárias, o encontro estadual e o anual, os encontros temáticos, e ainda a colaboração ativa na construção dos Encontros Nacionais de EJA (ENEJAS) e Encontros Regionais de EJA (EREJAS).

Ademais, os fóruns da EJA vêm se consolidando, historicamente, como espaços coletivos que perspectivam o aprender por toda a vida, indo para além da escolarização dos sujeitos, como preconiza Freire (1996): “Aprender é um ato revolucionário. Por meio da educação, e de maneira coletiva, o indivíduo deve tomar consciência de sua condição histórica, assumir o controle de sua trajetória e conhecer sua capacidade de transformar o mundo”.

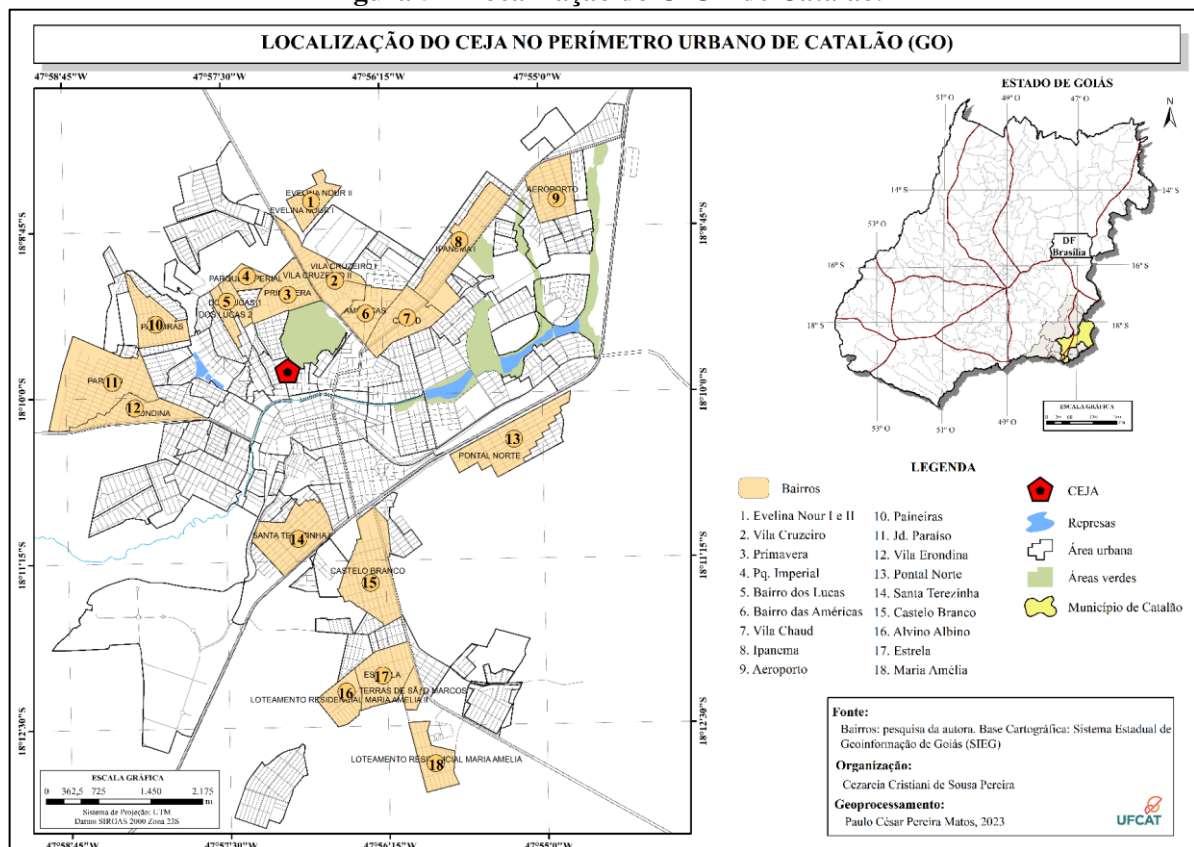
No que tange aos órgãos do governo goiano responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos, sofreram várias mudanças, conforme leitura de documentação disposta no *site* da SEE/GO e estes receberam diversas denominações: Serviço de Educação de Adultos – 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (DESU) – 1970; Unidade de Ensino Supletivo (UES) – 1980; Superintendência de Ensino Não Formal (Supenfor) – 1990; Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec) – meados de 1990; Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Sued) – no ano 2000; a partir de 2008, Coordenação de Educação à Distância (Coedi); em 2010, Superintendência de Programas Educacionais e Especiais/Gerência de Educação de Jovens e Adultos (SPEE/GEEJA); em 2013, Superintendência do Ensino Médio/Gerência de Educação de Jovens e Adultos (SEM/GEEJA). Atualmente, Gerência de PROFEN/EJA (GEPE), uma unidade administrativa vinculada à Superintendência de Ensino Médio (SUPEM) da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE). Dentre suas funções, destacam-se: executar, coordenar e avaliar as ações e atividades para a modalidade EJA e para o Ensino Médio no turno noturno, através do Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN), conforme as diretrizes do estado de Goiás²⁶.

²⁶ Informações obtidas no <https://geejago.blogspot.com/p/telefones-de-contato.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

1.4 Histórico de implantação do CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos

Neste tópico, a partir das descrições temporais e reflexões históricas da Educação de Jovens e Adultos na conjuntura federal e estadual, apresentamos o CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos (ver Figura 5), campo empírico desta pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em História da UFCAT.

Figura 5 – Localização do CEJA de Catalão.



Fonte: Adaptado pela autora (2023).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof.^a Alzira de Souza Campos está situado em Catalão, município que, segundo o IBGE (2023), integra territorialmente uma das 22 Regiões Imediatas²⁷ de Goiás (ver Mapa III, Anexo C) e uma das 6 regiões da Região Geográfica Intermédiárias²⁸ de Goiás (ver Mapa IV, Anexo D).

²⁷ São agrupamentos de municípios que têm como principal referência a rede urbana e possuem um centro urbano local como base, mediante a análise do IBGE. Para sua elaboração, são levados em consideração a conexão de cidades próximas, através de relações de dependência entre si, e o deslocamento da população em busca de bens, prestação de serviços e trabalho.

²⁸ São agrupamentos de regiões imediatas, articuladas através da influência de uma metrópole, capital regional ou centro urbano.

Como já mencionado, o Centro de Estudos Supletivos (CES) foi implantado em Catalão, em abril de 1995, e oficializado pela Resolução n.º 277/95, de 17 de abril daquele mesmo ano. A unidade escolar iniciou, provisoriamente, suas atividades em algumas salas de aula cedidas pelo Colégio Estadual Dr. David de Persicano²⁹, enquanto eram realizadas a reforma e a ampliação do prédio onde, anteriormente, funcionava a Escola Santa Clara³⁰ e viria a ser a sede do CES, na Rua Tenente Coronel João Cerqueira Netto, 370, Bairro Mãe de Deus, Catalão-GO, CEP 75.702-280.

Reforçamos que a implantação dos Estudos Supletivos, na cidade de Catalão, significou uma experiência pioneira de ensino, na região do Sudeste Goiano, ainda que funcionasse de forma improvisada. Em agosto de 1996, o CES passou a funcionar em sua sede própria, com atendimento nos períodos matutino e noturno, disponibilizando cursos supletivos nas funções de Suplência de Educação Geral, de forma direta – Alfabetização, Suplência I (1ª a 4ª série), Suplência II (5ª a 8ª série) e Suplência III (2º grau) –, normatizados pela Resolução CEE n.º 695, de 17 de setembro de 1993, para atender jovens e adultos com 14 (quatorze) anos completos para a Suplência I e II, e 18 (dezoito) anos completos para Suplência III. O público atendido na época era composto por sujeitos descritos na parte introdutória da pesquisa.

Em junho de 1999, a denominação dada ao Centro de Estudos Supletivos (CES) foi extinta em decorrência da regulamentação da LDB n.º 9.394/96, nos artigos 37 e 38, da Lei Complementar Estadual n.º 26/98, nos artigos 54, 55 e 56, e da Resolução CEE n.º 568/99, sendo intitulado de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof.ª Alzira de Souza Campos. Conforme as legislações vigentes nesse cenário, a EJA se configurou como modalidade de ensino regular com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (explicadas por Marques (2018) e já referendadas por nós). É destinada aos que não tiveram acesso à escolaridade em nível de 1º e 2º segmentos – Ensino Fundamental aos maiores de 15 (quinze) anos e Ensino Médio aos maiores de 18 (dezoito) anos.

Posto isso, reafirmamos que os Centros de Educação de Jovens e Adultos representam uma modalidade de ensino da Educação Básica, tendo como missão contribuir para a promoção da inclusão sociocultural de seus protagonistas, baseada numa postura ética e transformadora da realidade que os cerca, levando ao seu cotidiano a autonomia diante do conhecimento propiciado pela Educação.

²⁹ Essa escola está localizada na Av. José Marcelino, 288, Setor Central, Catalão-GO.

³⁰ A Escola Santa Clara, que tem como razão social Associação Pestalozzi de Catalão, foi fundada em 16/08/1983 e está cadastrada no segmento de ONGs (Organizações Não Governamentais) e Entidades Sociais. Atualmente, está localizada na Rua dos Boiadeiros, 218, Bairro Vila Cruzeiro, Catalão-GO.

Vale ressaltar que o nome da escola em estudo foi concedido em homenagem à Professora Alzira de Souza Campos³¹, segundo o Projeto Político Pedagógico do CEJA (2022). A docente havia ministrado aulas no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus, mas, no referido documento, não se menciona o período de atuação dela no Colégio e nem a área de formação da docente, ainda que haja a informação de que era esposa do Mauro Campos, desembargador do Tribunal de Justiça à época.

1.4.1 Formas de oferta e diretrizes curriculares

Conforme orientações PROFEN/EJA/SEDUC/GO, a oferta da Educação para Jovens e Adultos é dividida pelas etapas correspondentes do Ensino Fundamental I (Alfabetização), II e Ensino Médio, assim compostas:

- ✓ 1ª Etapa – Ensino Fundamental I/Alfabetização (1º ao 5º ano) – 3 semestres. Resolução CEE/CP n.º 08/2016 Composição (528) – ingresso aos 15 anos;
- ✓ 2ª Etapa – Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) – 4 semestres. Resolução CEE/CP n.º 08/2016 Composição (529) – ingresso aos 15 anos;
- ✓ 3ª Etapa – Ensino Médio (1º ao 3º ano) – 3 semestres. Resolução CEE/CP n.º 08/2016 e Resolução CEE/CP n.º 03/2018 Composição (530) – ingresso a partir de 18 anos completos.

Como notamos pela distribuição das etapas na EJA, o jovem e o adulto têm condições de concluir a Educação Básica em cinco anos. E o CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos dispõe das três etapas, as quais se seguem enumeradas: no turno noturno semipresencial (EJA-TEC), oferece as etapas de 1º ao 4º semestre da Educação Fundamental II e as etapas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º); no turno noturno presencial, oferece a 1ª etapa (Alfabetização), a 2ª etapa (1º ao 4º semestre) e o Ensino Médio. No turno matutino, disponibiliza apenas a modalidade presencial a partir da 1ª até a 4ª etapa do Ensino Fundamental II e as etapas do Ensino Médio dispostas em três etapas. Também, no período matutino, a escola atende à EJA Prisional, com duas turmas multisseriadas, sendo uma com atendimento no Ensino Fundamental II e a outra turma no Ensino Médio.

Os professores que trabalham na EJA Prisional são divididos por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) e todo o material didático é disponibilizado a eles pela Gerência da

³¹ Informações colhidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Educação de Jovens e Adultos. Sou docente atuante na EJA Prisional desde 2020 e essa prática está sendo uma experiência singular, para mim, em todos os meus anos de docência. No meu ponto de vista, para esses sujeitos privados de liberdade, a Educação oportuniza uma reabilitação que incide em resgate social e educação emancipatória, proporcionando uma dimensão de autonomia, sustentabilidade e minimização da discriminação social.

Sobre a frequência, no formato presencial, a frequência mínima obrigatória é de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do semestre letivo; ocorrem avaliação contínua e cumulativa, além de recuperação paralela. No formato semipresencial ou EJA-TEC, o estudante precisa acessar a plataforma digital (<https://ejaead.educacao.go.gov.br/>), realizar as atividades propostas e comparecer na escola um dia, a cada bimestre, para realizar uma prova escrita dos conteúdos abordados na plataforma. Os tutores pedagógicos, por área de conhecimento, ficam disponíveis *online*, no período noturno, para sanar possíveis dúvidas dos estudantes e monitorar o rendimento e a interação deles com o ambiente virtual.

1.4.2 Perfil dos estudantes do CEJA e ferramentas pedagógicas disponíveis

O público contemporâneo do CEJA, em sua maioria, é constituído de pessoas que vieram para Catalão de outras regiões, especialmente das regiões Norte (Pará) e Nordeste (Maranhão e Bahia) do país, atraídas por propagandas dos governos em investimentos e extensão da atividade mineradora e produção de soja no município. Essas pessoas ousaram deixar sua terra natal e enveredaram-se pela região do Cerrado, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Pontuamos, aqui, uma certa instabilidade desses sujeitos educandos, que ora frequentam a escola assiduamente, ora desaparecem, não deixando nem pistas para onde se deslocaram. Partindo de observações cotidianas e de relatos dos estudantes, relato uma problemática que vivenciamos na escola: que é o quantitativo de jovens alunos que estão inseridos na rede do tráfico de drogas no varejo e utilizavam as imediações próximas à escola para praticar esse comércio ilícito – que, na visão deles, diz respeito à possibilidade de receber um volume de recursos financeiros que dificilmente ser-lhes-ia possível, seja no mercado formal ou mesmo informal. Assim, enquanto professores do CEJA, é comum, infelizmente, sermos notificados por mortes de jovens envolvidos com o tráfico ou em confronto com policiais.

Em consonância à experiência de docentes regentes no formato presencial, observamos que o alunado da modalidade EJA apresenta grande distorção de idade/série, e essa diversidade é o maior desafio para nós, professores do CEJA. No grupo de estudantes, que no início do

semestre é em torno de 180 e depois esse número decresce bastante, há muitos jovens entre 18 (dezoito) e 35 (trinta e cinco) anos almejando concluir o Ensino Médio e engajar no mercado de trabalho, e/ou conquistar uma vaga na universidade. Deparamos, também, com adolescentes de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos descompromissados com os estudos e o futuro, e, às vezes, como forma de obter renda para ajudar nas despesas da família ou realizar sonhos projetados pelo modelo capitalista de produção, praticam nas imediações da escola o narcotráfico. Esse, como citado há pouco, desencadeia, muitas vezes, situações de embates com a polícia ou grupos paralelos, realidade essa tristemente vivenciada na maioria das escolas brasileiras. Temos, ainda, estudantes que interromperam seus estudos, na idade dita regular, e retornam à escola com o desejo de resgatar o aprendizado pausado em sua juventude e reescrever em sua história um futuro diferente. Eles normalmente são trabalhadores, em especial no turno noturno, que tentam conciliar estudo/trabalho e, frequentemente, vão à escola somente até o horário de servir o lanche (21h), em razão da exaustão diária a que são submetidos, e encerram as atividades mais cedo porque o corpo já não responde ao aprendizado formal.

Importante assinalar que grande parcela do alunado da instituição escolar em foco reside em bairros distantes de lá (rever a localização do CEJA na Figura 5) e que, para eles se deslocarem até à escola, necessitam sobretudo de transporte coletivo público, e, na cidade, esse tipo de transporte é ofertado até às 18h, dificultando a assiduidade e a participação deles nas aulas noturnas. Assim, a localização geográfica da escola e a mobilidade urbana descrita, em especial o transporte público-coletivo, são fatores que se somam às lutas e aos enfrentamentos diários por mais políticas públicas que promovam de fato a democratização do ensino regular no país.

Quanto aos materiais didáticos disponíveis para uso rotineiro nas aulas, constam: mapas geográficos, históricos diversos, enciclopédias, livros literários, maquetes do corpo humano, globo, computadores, lousa digital, *chromebooks*³², *internet*, coleções de livros didáticos destinados a EJA (enviados, em 2008, pela Editora Moderna através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC). Esse acervo é multidisciplinar e atende a determinadas necessidades de alguns professores nas diversas áreas do conhecimento, principalmente pelas propostas de textos e atividades.

Porém, para lidar com as TDICs no cotidiano das aulas, observamos que não há suporte de profissionais pedagógicos e técnicos, mesmo diante da sanção da Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que prevê:

³² *Chromebooks* são *notebooks* que rodam o sistema operacional do *Google*. Eles surgiram a partir da ideia de oferecer dispositivos mais baratos.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

§ 1º Integram a PNED, além daqueles mencionados no caput deste artigo, os programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação que tenham apoio técnico ou financeiro do governo federal.

§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Quanto aos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares, eles são organizados conforme as Matrizes de Competências e Habilidades previstas no Documento Comum Curricular para Goiás do Ensino Fundamental e Médio (DCGO), orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, os estudantes da EJA têm acesso às mesmas disciplinas estudadas na escola regular, só que de maneira mais enxuta e sem nenhuma proposta voltada ao público da EJA em suas diversidades e anseios. Posto isso, reforçamos que há necessidade de oferecer aos sujeitos da EJA acesso ao conhecimento numa perspectiva transformadora, conscientizadora e libertadora, incorporada num projeto “desinteressado” e não submetido aos interesses do capital.

CAPÍTULO 2

A APLICABILIDADE DAS TDICs EM AULAS-OFFICINAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

Neste capítulo, discutimos a importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na contemporaneidade e seu papel dentro da sala de aula. Perpassando pela educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas dos docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, construindo um ambiente colaborativo apoiado no uso de ferramentas digitais. Como elucidava Souza (2001, p. 19),

Os sistemas de comunicação audiovisual vêm modificando a consciência e a percepção espacial e temporal dos grupos humanos tecnologicamente mais poderosos, esses sistemas podem, portanto, passar a ser analisados como instrumentos perceptivos produtores de conhecimento, além de máquinas de enunciação.

Destarte, com esta pesquisa de mestrado, objetivamos permear os paradigmas tradicionais de ensinar História com novas formas de trabalho didático, criando possibilidades de aplicação de metodologias que dialogam com a educação popular e sua inclusão no universo digital. Evidenciamos que o trabalho pedagógico com novas linguagens, no ensino de História, possibilita a ampliação de novas perspectivas e até uma maior interação social, econômica, política e cultural. Como aponta Moran (2001, p. 28),

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade: são feitas apenas adaptações, pequenas mudanças. Ensinar com novas tecnologias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distante professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

Partindo da reflexão de Moran, a aplicabilidade de ferramentas digitais alicerçadas nas TDICs, no processo de ensino e aprendizagem, poderá nortear o docente, em especial na Educação de Jovens e Adultos, conciliando-as técnicas convencionais com as mais modernas, ou seja, a integração do humano e tecnológico numa visão pedagógica nova, criativa e aberta. Vale ressaltar que Moran recorre ao conceito de tecnologias de informação e comunicação educacionais de Vieira (2003), que assim as define:

Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito

a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros isso também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral (Vieira, 2003, p. 151 *apud* Moran, 2001, p. 132).

Como supracitado, o uso das tecnologias é uma prática tradicional e cotidiana no espaço escolar, porém o que enfocamos nesta pesquisa é o uso do *blog* como ferramenta colaborativa na composição de interfaces pedagógicas contemporâneas na modalidade EJA. E embora o avanço das mídias e sua utilização estejam cada vez mais presentes no cotidiano da humanidade, abrindo “novos espaços de construção do conhecimento” (Coutinho; Bottentuit Júnior, 2007, p. 199), elas ainda são pouco aplicadas nas práticas pedagógicas. Gadotti (2000, p. 5) frisa que:

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens.

Dessa maneira, nos contextos educacionais presenciais que “se mantêm nos métodos tradicionais de ensino, onde as tecnologias utilizadas não passam do quadro de giz, do projetor e da escrita” (Gutierrez, 2005, p. 2), faz-se pertinente o uso de ferramentas digitais. Elas possibilitam ações prático-educativas nas quais a experimentação de papéis revela uma educação transformadora e emancipatória, e o professor passa a ser mediador do ensino e da aprendizagem e os estudantes vivenciam uma nova prática de aprender-ensinar-aprender, tornando-se protagonistas da construção social de conhecimentos.

Ressalvamos que, para essa efetivação, a troca de experiências e de conhecimentos se faz necessária não só nos espaços educacionais formais, para que, de fato, se trabalhe para uma formação interdisciplinar, mas também nos espaços não formais, onde os conhecimentos de mundo que os sujeitos trazem se articulam. Essa articulação de conhecimentos contribui na formação de uma visão sistêmica que, por sua vez, ajuda a compreender problemas e riscos desse contexto no qual os sujeitos estão inseridos, como enfatiza Vera Lúcia Silva Vieira (2021, p. 107):

Na contemporaneidade, são grandes os avanços tecnológicos que invadem a esfera social e não se trata de mera transformação técnica, pois implica também mudanças significativas nas formas como as pessoas comunicam-se e experimentam a realidade. É crescente a ampliação do acesso à *internet* e o uso das redes sociais; novas mídias digitais que promovem múltiplos compartilhamentos e a produção de saberes que, muitas vezes, colocam em

questionamento o próprio conhecimento crítico da história realizada e regulada a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos balizados pela comunidade.

Conforme esse posicionamento da historiadora, o progresso tecnológico assistido na atualidade age nas diferentes esferas sociais, econômicas, políticas e culturais, colocando em discussão até mesmo o saber histórico, já arraigado pelos grupos humanos.

Para assim, segundo o que expõe Freire (1997, p. 76), o sujeito construir uma “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a”. Logo, é notório dizer que vivemos num contexto marcado por profundas mudanças (econômicas, sociais, culturais, ambientais, políticas, filosóficas), que exigem de os sujeitos rever atitudes e escolhas; e romper com estruturas fragmentadas e com os limites do conhecimento é estabelecer elos, possibilitar infinitas inter-relações, dialogar com outros sujeitos. Isso permite um desvelar da visão de si mesmo enquanto sujeito e da visão de mundo, reconhecendo a complexidade dos diferentes contextos e compreendendo-os como parte do processo de superação de fronteiras disciplinares e conceituais.

Na modalidade EJA, são necessárias dinâmicas diferenciadas que despertem interesse nos educandos, que são diferenciados e possuem características próprias. De modo geral, o público da EJA é constituído por sujeitos que vivem do trabalho informal e/ou estão desempregados; são pessoas que, por razões adversas, interromperam e não concluíram a Educação Básica na fase regular prevista nas legislações educacionais do país. Portanto, esse público tem suas especificidades e o trabalho pedagógico deve se atentar às experiências dos estudantes, estando ancorado fora do ambiente escolar e fundamentado nas vivências pessoais; o professor deve fazer uso de uma linguagem adequada e pode recorrer a ferramentas digitais em sala de aula, para integrá-los no mundo que os cerca.

De forma reflexiva e considerando todo o processo histórico trazido por esse jovem ou adulto, Arroyo (2001) nos adverte sobre a necessidade de um “olhar específico” sobre o alunado dessa modalidade e, principalmente, acerca do reconhecimento de sua condição como classe trabalhadora para a manutenção desse legado. Para esse autor, o campo da EJA, seja em termos legais, seja em termos conceituais, conseguiu imprimir e incorporar o legado da educação popular em sua concepção pedagógica e jurídica atual, mesmo alertando para a possibilidade da perda de tais referenciais nos projetos oficiais de escolarização aplicados nas redes públicas.

2.1 O uso do *blog* como ferramenta colaborativa

É fato que os tempos das tecnologias digitais nos remetem à ideia de voar, apresentando-nos mais rápido do que o tempo de outras coisas. A cada instante, novos recursos e ferramentas vão sendo lançados na imensa rede e, como exemplo, temos o fenômeno da *Web 2.0*³³, propiciando aos usuários construir redes de contato, como a criação de escritórios virtuais, *sites* de compartilhamentos de fotos, vídeos, *slides*, escrita cooperativa ou colaborativa, comunidades virtuais, dentre outros.

No Brasil, o uso de *blogs* começou por volta dos anos 2000, principalmente nas classes sociais mais abastadas, porém sua popularização ocorreu em décadas posteriores. Mas, de qualquer forma, o efeito da *Web 2.0*, na contemporaneidade, levou as pessoas a se tornarem produtoras de conteúdos, interagirem entre si e construir uma rede de contato a partir dos primeiros programas de bate-papo, como o ICQ³⁴ e o MSN³⁵. É válido lembrar que as interações sociais estão vinculadas à história da humanidade, desde quando o homem se reunia em volta de uma fogueira para compartilhar ideias.

Os notáveis avanços tecnológicos assistidos hoje requerem novos paradigmas para acompanhar esse desenvolvimento, dar autonomia e facilitar a interatividade entre pessoas, mundos e culturas. Às vezes, a velocidade das mudanças e o uso de novas ferramentas podem surpreender, mas é importante aprendermos a fazer bom uso desses instrumentos. Como destacam Bacich e Moran (2018, p. 10),

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDICs, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem midiáticos pelas tecnologias.

Nessa perspectiva, a inserção de ferramentas pedagógicas, na prática educativa que possibilita a autonomia, a criação, a colaboração e a personalização do processo, exige do docente

³³ A *Web 1.0* se iniciou na década de 1980 e marcou o princípio de tudo: foi a época dos *sites* e páginas estáticas, as quais eram usadas apenas por empresas ou veículos jornalísticos para propagar informações. A *internet* mundial era algo muito passivo, semelhante à TV e ao Rádio, principais veículos de entretenimento e informação da época. A segunda versão da *internet*, chamada de *Web 2.0*, começou por volta dos anos 2000, quando se instaurou um movimento de levar o usuário para dentro do mundo virtual.

³⁴ “Foi um programa de comunicação instantânea pioneiro na *internet* que pertence à companhia Mail.ruGroup. É um dos primeiros programas de mensagem instantânea da *internet*, criado em 1996. A sigla ‘ICQ’ é um acrônimo feito com base na pronúncia das letras em inglês (*I Seek You*), em português, ‘Eu procuro você’, porém é popularmente conhecido no Brasil como ‘i-cê-quê’” (Wikipédia, 2022, *online*).

³⁵ “Foi um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O serviço nasceu a 22 de julho de 1999, anunciando-se como um serviço que permitia falar com uma pessoa através de conversas instantâneas pela *internet*” (Wikipédia, 2022, *online*).

atualização, capacitação e reconhecimento de que se pode ensinar e aprender de diferentes formas, em momentos e espaços diversos. Com base nessa visão panorâmica, torna-se pertinente a proposta do uso de *blogs* no contexto educacional, visto que apresentam características que favorecem um processo de comunicação interativa e compartilhada, entre os estudantes e os professores, sobre temas estudados em sala de aula, propiciando a vivência de situações de aprendizagem colaborativa na dinamicidade do aprendizado.

A designação atual de *blog* partiu do que foi chamado de *weblog*, um termo que teria sido cunhado em 1997. *Weblog* veio de *web* + *log*. Assim, *log* representa um registro; *web* diz respeito à teia que é a *internet*. Em suma, seria uma forma de fazer registro na *internet*. Uma versão eletrônica do diário, uma forma de registro adotada há tempos, notadamente por jovens do sexo feminino; aquele diário que guardava reflexões e pensamentos mais acanhados, geralmente inacessíveis a outras pessoas. Agora, no tempo da pós-modernidade, quando as fronteiras entre o público e o privado ficam cada vez mais próximas, a exposição pública do que é pessoal, através do *blog*, envolve cada vez mais pessoas, principalmente jovens.

No Brasil, os *blogs* passaram a ser objetos de estudos “por trazerem a possibilidade de novos modos de pensar o uso da tecnologia na educação” (Gutierrez, 2005, p. 3), e por ser fácil a sua criação, edição e publicação. A razão dessa facilidade se deve às diversas ferramentas disponibilizadas em um mesmo espaço, que “é construído e colocado on-line por meio de um aplicativo que realiza a codificação da página, sua hospedagem e publicação” (Gutierrez, 2005, p. 3).

Igualmente, vale enfatizar que o acesso ao conteúdo do *blog* é público e gratuito, podendo nesse espaço se dar uma relação de cooperação entre os autores e os leitores, por meio de comentários que podem ser filtrados pelos administradores.

Com a sua funcionalidade, os *blogs* educativos possibilitam a interação entre os sujeitos devido ao seu caráter dinâmico, sua simples manutenção e a facilidade de acesso aos registros. E pode ser usado como um recurso pedagógico complementar de atividades e avaliações extraclasse.

Sob o ponto de vista da colaboração, o *blog* garante a construção e a socialização do conhecimento numa ação coletiva e fundamenta a elaboração de soluções de problemas. A proposição da aprendizagem colaborativa como estratégia para a socioconstrução do conhecimento facilita a participação ativa dos estudantes na atividade.

Enfim, os *blogs* são um meio para que pessoas se comuniquem com as outras, tendo como base ou ponto de convergência seus interesses ou a simples curiosidade. Eles são, hoje, parte de uma crescente conjunção de ferramentas de comunicação pessoal e de informação.

Como observa Moran (2004, p. 46), “são múltiplas as possibilidades de utilizar as novas tecnologias a favor da educação” e, no caso desta pesquisa, a favor do ensino de História.

2.2 Ensino de História na modalidade EJA e a metodologia da Aula-Oficina

Com ênfase no ensino de História, o docente da EJA deve valorizar as experiências vividas e o conhecimento do universo do jovem e do adulto, marcado pela diversidade e pluralidade, e a partir daí delinear o conhecimento histórico como espaço de identificação de conflitos e disputas no contexto da sociedade capitalista. Para isso, deve propor o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico pautado em uma relação simétrica entre educador-educando e professor-aluno, reconhecendo o lugar da classe social do educando, e a seleção de conteúdos precisa dialogar com esse lugar.

Para tanto, deve pensar que é no espaço escolar que se estuda a História e onde se cruzam, de modo comprometido, o conhecimento científico e o conhecimento escolar. O ambiente escolar é o local privilegiado para que os alunos aprendam maneiras de pensar sobre o passado, que deverão conduzi-los no tempo, relacionando o passado, o presente e o futuro com suas vivências como seres temporais. As representações históricas que os alunos constroem emergem de determinados processos da vida humana prática, que interagem com o conhecimento escolar (Rüsen, 2007). Em torno da História giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e ao local em que vivemos. Das concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola resultarão, sem dúvida, nossas visões de mundo e os conceitos que nos levarão a atitudes e comprometimentos (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo onde vivemos. Nas listagens dos conteúdos da disciplina podem ser desvendadas concepções, ao se notar a valorização de conceitos, o peso atribuído à cronologia, aos heróis e aos fatos consagrados.

Assim, é possível propor um processo de ensino e aprendizagem simétrico ao ensino de conteúdo histórico. Adaptar as estratégias às necessidades e às características específicas de seus alunos é essencial. A construção de uma relação de respeito, confiança e colaboração mútua será fundamental para o sucesso dessa abordagem.

Com base no exposto, no âmbito do ensino de História, a relação professor-aluno assume contornos plurais. Logo, ela é inerentemente plural, pois envolve a interação entre indivíduos com diferentes experiências, perspectivas, habilidades e necessidades: “Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação” (Garcia, 1995, p. 69 *apud* Kullok, 2002, p. 80).

Posto isso, frisamos que a relação entre ensino e aprendizagem assume contornos múltiplos não apenas na sala de aula, mas também fora dela. Os contextos sociais, familiares e comunitários também influenciam nessa relação. Portanto, os docentes devem estar abertos a compreender e valorizar esses cenários, buscando uma conexão significativa com esses estudantes, em diversos aspectos de suas vidas.

Para propiciar o desenvolvimento pleno dos discentes, o professor precisa oferecer

elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção (Miceli, 2021, p. 37).

O autor, como visto, faz essa crítica a uma abordagem nacionalista e eurocêntrica da História, que, muitas vezes, negligencia perspectivas alternativas e marginalizadas. Para superar essa abordagem tradicional, é importante adotar uma atuação mais crítica, plural e inclusiva no ensino da História. Ou seja, os conteúdos programáticos devem ser pautados em uma visão historicista e, quando apresentados nos livros didáticos, devem ser alvo de questionamentos.

Ao adotar uma abordagem crítica e plural no ensino da História, os educadores podem incentivar seus alunos a desenvolverem um pensamento crítico e a compreenderem a complexidade da construção histórica. Essa abordagem permite uma análise mais profunda e reflexiva dos eventos passados, não apenas das versões dominantes da história, mas também do contexto de vivências dos grupos marginalizados, povos originários, minorias étnicas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, entre outros, levando a uma compreensão mais completa e inclusiva da História.

Nesse sentido, o ensino de História deve ser pautado na transversalidade, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (Brasil, 2019, p. 7).

Para a efetivação da proposta pressupõe-se que o professor de História deve planejar e executar suas aulas na perspectiva de eixos temáticos, por exemplo: trabalho escravo passado e presente; divisão social do trabalho e mundo do trabalho; a industrialização. Além disso, ele precisa partir da contextualização e da percepção dos sujeitos acerca de sua realidade e de tudo que os cerca, para que sejam capazes de compreender sua relevância e sua própria história.

Ao interpretar os efeitos da abordagem dinâmica dos conteúdos históricos promovida com os estudantes da EJA, Maciel (2018) constatou que, além de contribuir com o processo de construção da criticidade dos sujeitos, essa prática auxilia a ciência histórica a ultrapassar os vestígios de uma visão integralmente metódica, ainda difundida no campo científico.

Reforçamos que o estudo de Maciel (2018) foi um processo de intervenção realizado junto aos estudantes do curso de História e mediado por tecnologias digitais. O autor aponta que a abordagem do *blog*, embora represente uma iniciativa de inovação das práticas educativas, evidencia diversas problemáticas relacionadas ao acesso a recursos tecnológicos pelos sujeitos. Inicialmente, ele enfatiza que a utilização de *blogs* demanda uma ambientação, de modo que o público-alvo reconheça suas funcionalidades e seu potencial educativo, sob a pena de se tornar apenas mais um instrumento dentre os vários isolados em meio aos processos de ensino. Ademais, sua pesquisa esclarece outras questões que envolvem a utilização de recursos tecnológicos de “lazer” em propostas educacionais, dado que muitos indivíduos não reconhecem as tecnologias enquanto mecanismos capazes de contribuir com a aprendizagem, afetando diretamente a integração desses recursos em sala de aula.

Ressaltamos que o trabalho de Maciel (2018) foi direcionado a um grupo de docentes em formação e, quando aplicamos suas considerações ao público da Educação de Jovens e Adultos, a maioria proveniente de grupos minoritários e marginalizados, suas constatações assumem contornos ainda mais preocupantes. No âmbito do ensino de História, a experimentação de novos recursos viabiliza a problematização do próprio ofício do historiador, da historicidade da profissão, bem como das relações entre os diferentes interlocutores dos processos educativos.

No Brasil, a relevância do ensino de História como objeto de pesquisa e reformulações curriculares se intensificaram a partir de 1980, período marcado pelo esfacelamento do regime militar ditatorial vivido entre os anos de 1964-1985 e a redemocratização do Estado, quando se inaugurava o tempo do repensar. Por isso, professores de História partiram para novas perspectivas teórico-metodológicas, apesar da precariedade do ensino e das constantes lutas por melhores condições de trabalho e de salário.

Era preciso “Preparação dos cidadãos para uma sociedade democrática” (Fonseca, 2003, p. 91), melhor dizendo, politizar os sujeitos para compreenderem a realidade que os cercava. O discente, por sua vez, passou a ser o sujeito de sua própria história; um ser social completo, com concepções prévias dos fatos históricos. “Tornou-se um cidadão que viria desenvolver uma consciência social e de classe e que desempenharia o papel do trabalhador apto a realizar transformações sociais e políticas” (Bittencourt, 2007, p. 13).

Como corrobora a historiadora sobre expressivas transformações das políticas educacionais,

Os currículos produzidos após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (PCN – Brasil, 1998) se estenderam para todos os níveis de ensino e de sistemas escolares, incluindo escolas das comunidades indígenas e quilombolas. Constata-se que houve mudanças significativas pela introdução de novos conteúdos históricos com base em seu compromisso de formação de uma cidadania democrática (Bittencourt, 2018, p. 142).

Em vista desse cenário, ponderamos que o ensino de História, em sua dimensão pedagógica, tem a missão de contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes através do ensino e aprendizagem, possibilitando a todos os sujeitos históricos a apropriação desses meios para a preparação para o trabalho, o ingresso e a participação crítica na vida social e política, identificadas em seu movimento histórico. O grande desafio do ensino de História é possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de construir e transformar a consciência histórica; isto é, na capacidade de geração de sentido histórico pautado no diálogo entre alunos e professores, valorizando suas experiências, as histórias, as memórias, as vivências, as ideias, os saberes e as convicções.

Segundo Rüsen (2001, p. 78), a consciência histórica pode ser definida como uma série de operações mentais que fundamentam e orientam seres humanos no que concerne a sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas ocorrências da vida cotidiana. O autor complementa que “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”. Portanto, ela não se manifesta por um padrão comportamental ou interpretativo, mas sim por um conjunto de processos cognitivos que orientam a própria existência humana.

Cerri (2001, p. 96) postula que “Um primeiro aspecto da discussão a considerar é se a consciência histórica é um fenômeno inerente à existência humana ou se é uma característica específica de uma parcela da humanidade, uma meta ou estado a ser alcançado”. Partindo desse questionamento, podemos afirmar que a consciência histórica é um conceito fundamental dentro do campo da História, na sua vertente História Cultural, e, no nosso caso, da Educação Histórica. Refere-se à compreensão crítica e reflexiva do passado, à consciência da construção histórica e à percepção de que o passado influencia o presente.

A consciência histórica envolve uma série de elementos, como a capacidade de analisar e interpretar fontes históricas, reconhecer diferentes perspectivas e interpretações, compreender os processos históricos e suas causas e consequências, refletir sobre as implicações do passado no presente. Ela vai além do mero conhecimento factual dos eventos históricos e busca desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do passado. A consciência histórica também incentiva os indivíduos a questionarem as narrativas históricas dominantes, a considerar múltiplas vozes e perspectivas, e a analisar os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos que moldaram determinados eventos e processos históricos.

Ademais, a consciência histórica também está relacionada à formação da identidade individual e coletiva. Ao compreender o passado, os indivíduos podem se conectar com suas raízes, entender como suas identidades foram moldadas ao longo do tempo e refletir sobre as heranças históricas presentes na sociedade atual. Nesse sentido, a consciência histórica pode ser pensada como um instrumento que permite ao sujeito refletir sobre os delineamentos de sua própria realidade. Logo, faz-se necessário pensar em práticas educativas que integrem elementos da consciência histórica em sua interface.

No contexto da Educação Histórica, a consciência histórica é um objetivo importante, porque ao desenvolver a consciência histórica nos estudantes, busca-se capacitá-los a se tornarem cidadãos críticos e informados, capazes de analisar o mundo ao seu redor a partir de uma perspectiva histórica, compreender a complexidade dos problemas contemporâneos e tomar decisões fundamentadas.

Assim sendo, a consciência histórica é um processo contínuo e em constante transformação. Ela pode ser desenvolvida ao longo da vida, por meio da educação, da reflexão pessoal e da interação com diferentes fontes e perspectivas históricas. A capacidade de ter uma consciência histórica desenvolvida é crucial para a compreensão crítica do mundo em que vivemos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse viés, cabe a reflexão sobre o ofício do historiador e seu papel nas investigações concernentes ao desenvolvimento das sociedades humanas, no que diz respeito ao entendimento que a sociedade tem do passado, e situá-lo para além das representações que os homens fazem de si mesmos, conforme as diferentes formas de apropriação do passado pela humanidade, que ora são alvo de negação, ora de reincidência no presente, considerando-se os enfrentamentos sociais ocorridos historicamente.

Um dos marcos históricos que levou historiadores a repensarem o sentido da História, do estudo histórico e do ofício do historiador foi a fundação, em 1929, da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, por Marc Bloch e Lucien Febvre. O primeiro número desse

periódico deixa bem delineadas as principais propostas desse grupo de pesquisadores: promover o diálogo entre a História e as outras áreas de conhecimento das Ciências Humanas; fazer uma transição entre discussões mais teóricas para as questões de método. Com esse feito, a publicação deu origem a todo um movimento de renovação na historiografia francesa, que está na base do que hoje chamamos de “Nova História Cultural”, um dos campos de estudos mais importantes dos historiadores contemporâneos, desenvolvido a partir do impacto das noções de cultura nas Ciências Humanas e na História, desde as décadas de 1960 e 1970 (Azevedo Neto, 2022).

A cultura é um conceito amplo e complexo, que engloba os padrões de comportamento, crenças, valores, costumes, tradições, conhecimentos, arte, linguagem e outros aspectos distintivos de um grupo ou sociedade. É um conjunto de elementos simbólicos e significados compartilhados que são transmitidos de geração em geração.

A cultura é criada e moldada pela interação entre os indivíduos e o ambiente em que vivem. Ela influencia e é influenciada por fatores como a história, a geografia, a religião, a política, a economia e as interações sociais. Com ela, os grupos humanos estabelecem formas de organização social, normas e valores, desenvolvem sistemas de comunicação e expressão, constroem identidades coletivas.

A cultura é dinâmica e está sujeita a mudanças e transformações ao longo do tempo. Ela pode ser expressa de várias formas, como nas práticas cotidianas, nas festividades, nas artes visuais e performativas, na música, na culinária, na moda e em outras manifestações culturais. É importante destacar que ela é plural e diversa, com uma infinidade de manifestações ao redor do mundo. Cada grupo cultural possui suas próprias características e particularidades, e a interação entre diferentes culturas pode gerar processos de hibridização e intercâmbio cultural.

A cultura desempenha um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, na construção de sentido e na criação de laços sociais. Ela fornece um quadro de referência compartilhado que molda os comportamentos, as percepções e as relações entre os indivíduos. É um conjunto de elementos simbólicos, comportamentais e significados compartilhados que moldam a forma como os indivíduos vivem e se relacionam, e desempenha um papel central na organização social, na identidade e no sentido de pertencimento dos grupos e das sociedades.

Conforme Geertz (1978), o conceito de cultura é puramente semiótico, ou seja, envolve o estudo dos signos nos processos de significação na natureza. Para chegar a tal definição, o autor considera que o homem é um animal amarrado às teias de significado tecidas por ele mesmo.

Relacionadas às práticas culturais estão as práticas históricas que, de acordo com Chartier (1988), referem-se às ações concretas realizadas pelas pessoas no passado, como rituais, costumes, comportamentos e interações sociais. Elas são fundamentais para a compreensão de como as sociedades funcionavam, como as pessoas se relacionavam entre si e com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva é importante para o desenvolvimento desta pesquisa junto à EJA, visto que o público-alvo dessa modalidade é caracterizado como possuidor de uma experiência de vida formada e uma noção clara de suas crenças e concepções de mundo.

Chartier (1988) também destaca a importância das representações na História. As representações são as formas simbólicas, como textos, imagens, discursos, narrativas, que as pessoas usam para dar sentido às suas práticas e ao mundo em que vivem. Elas são construídas culturalmente e influenciam a maneira como as pessoas percebem, interpretam e dão significado à realidade. Para o autor, a análise das relações entre práticas e representações é fundamental para uma compreensão completa da História. Ele argumenta que as práticas influenciam as representações, pois são por meio das ações concretas que as pessoas constroem suas percepções e concepções do mundo. Ao mesmo tempo, as representações moldam as práticas, já que as ideias e os valores presentes nelas influenciam as escolhas e os comportamentos das pessoas.

Dessa maneira, o teórico sugere que é necessário considerar tanto uma quanto a outra, para investigar a História. Ao explorar fontes históricas, é importante examinar os aspectos materiais, comportamentais e as representações simbólicas presentes nelas. Isso permite uma compreensão mais ampla e profunda dos contextos históricos, das mentalidades e das relações entre os atores sociais. Assim, a abordagem de Chartier mostra a interdependência entre práticas e representações, na História, enfatizando a relevância de considerar ambos os aspectos para uma análise abrangente e contextualizada.

Para os historiadores culturais, “práticas” e “representações” são concepções complementares, porque através delas podemos investigar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, quanto os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a eles e aos sujeitos e os preceitos a que se resignam as sociedades, no decurso do fortalecimento de seus costumes. Em tese, a corrente historiográfica cultural se relaciona a diálogos interdisciplinares mais específicos, envolvendo as relações da História com outros campos do saber, como a Antropologia, a Linguística, a Psicologia ou a Ciência Política.

Sob essa ótica, Andrade (1978, p. 173) elucida:

Geralmente, confundem historiador com antiquário, adorador do passado. Escrever história é ter visão dialética do passado e, eventualmente, de suas consequências no presente. É iluminar o passado com o presente ou vice-versa. É o presente que importa e é através dele que compreendemos a evolução humana.

Notamos, nessas reflexões, que umas das funções do ofício do historiador não é a indagação, mas, sobretudo, a problematização. Para tanto, ele necessita de ferramentas específicas, sendo a principal delas o documento e seu diagnóstico, realizado através de um processo teórico-metodológico que nos auxilia a pensar na legitimidade histórica, de modo a fomentar uma sucessão de interrogações que, teoricamente, remetem-nos à ideia de que a disciplina História vive em constante processo.

Este estudo, embora não lide diretamente com fontes, possui uma essência puramente histórica, uma vez que, por meio de uma pesquisa-ação estruturada em uma proposta de intervenção em sala de aula (conforme descrição e avaliação no próximo capítulo desta dissertação), introduzirá as habilidades necessárias para a elaboração e a difusão do conhecimento histórico, viabilizando a construção de uma consciência histórica crítica. Ao fim da proposta, as atividades produzidas durante as ações serão postadas no Blog “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”, cuja própria interface perpassará pelo conceito de cultura, mais especificamente de Cultura Digital, que emergiu no atual contexto de inovação do meio tecnológico. Então, a aplicação dos fundamentos da História Cultural justifica-se pela necessidade de pensar os efeitos da introdução das tecnologias em um espaço frequentado por sujeitos que, em sua maioria, encontram-se à margem do mundo virtualizado.

É de suma importância ressaltar que a discussão sobre História Cultural pode levar à busca de aportes teóricos também nas reflexões da Educação Histórica, devido à ênfase dada à compreensão das representações, mentalidades e formas simbólicas na construção do conhecimento histórico, especialmente àquelas que vêm com as experiências de vida dos discentes. A Educação Histórica é um campo de estudo que se preocupa com o ensino e a aprendizagem da História, buscando maneiras eficazes de transmitir o conhecimento histórico aos estudantes. Aplicada aos sujeitos desta pesquisa, que, em sua maioria, são dotados de longas experiências de vida, faz-se necessário articular seus conhecimentos prévios às ações formativas, de modo que se sintam contemplados pelos processos de ensino e aprendizagem. Logo, a construção da consciência histórica junto à EJA demanda, primeiramente, um reconhecimento das especificidades desse público.

Ao considerar a História como uma construção social e cultural, a História Cultural enfatiza a importância de abordar diferentes perspectivas e vozes na narrativa histórica. Isso se

conecta diretamente à Educação Histórica, que busca desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre o passado, promovendo a compreensão dos diferentes contextos, pontos de vista e experiências históricas.

Com a Educação Histórica, os alunos são incentivados a se envolverem ativamente com o conhecimento histórico, questionando interpretações, analisando fontes primárias, explorando diferentes fontes e perspectivas, construindo suas próprias representações e narrativas históricas. Essa abordagem se alinha à perspectiva teórica da História Cultural, na qual a compreensão histórica é vista como uma construção subjetiva e socialmente mediada.

Além disso, a História Cultural enfatiza a importância do contexto cultural na interpretação histórica. Essa perspectiva pode ser aplicada na Educação Histórica, encorajando os alunos a considerarem o impacto das representações culturais, dos valores e das ideias na construção e interpretação da História. Isso promove uma compreensão mais crítica e contextualizada dos eventos passados e do processo histórico em geral.

Portanto, a discussão sobre História Cultural pode levar à busca de aportes teóricos na Educação Histórica, pois ambos os campos compartilham uma preocupação com a construção social do conhecimento histórico, o papel das representações e o contexto cultural na interpretação histórica. A abordagem da História Cultural pode fornecer *insights* e perspectivas valiosas para o ensino e a aprendizagem da História, enriquecendo a compreensão dos estudantes sobre o passado e os incentivando a participar na construção do conhecimento histórico.

Seguramente, as pesquisas em Educação Histórica estão ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico e assumem, na atualidade, um conjunto de enfoques que podem ser resumidos em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas³⁶; c) reflexões sobre o uso do saber histórico.

Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt são pesquisadores renomados na área de Educação Histórica. Embora suas perspectivas possam ter diferenças específicas, eles compartilham de uma abordagem que enfatiza a importância do saber histórico.

³⁶ Denominação criada por Peter Lee, historiador e pesquisador inglês, para designar os conteúdos escolares da disciplina de História na Educação Básica e Superior. Para Lee, existem conceitos substantivos como: agricultor, impostos, datas, eventos. “Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as idéias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar” (*apud* Barca, 2000, p. 15).

Peter Lee (2001) destaca a ideia de que o saber histórico não é apenas um conjunto de fatos e eventos passados, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades de investigação, análise crítica e interpretação. Ele argumenta que os estudantes devem ser capazes de construir narrativas históricas, utilizar fontes primárias e secundárias, e entender as diferentes perspectivas e interpretações da História. O saber histórico, nesse sentido, está relacionado à capacidade dos discentes de compreender, explicar e refletir sobre o passado.

Maria Auxiliadora Schmidt (2008), por sua vez, defende que o saber histórico deve ser relacionado à vida dos estudantes e de suas próprias identidades. Ela enfatiza a importância de conectar o conhecimento histórico com a experiência pessoal dos educandos, incentivando a reflexão a respeito da relação entre passado, presente e futuro. Isso promove uma consciência histórica crítica e uma compreensão mais significativa do impacto do passado na sociedade atual. Em suma, esses pesquisadores enfatizam que o saber histórico na Educação Histórica vai além de uma simples memorização de fatos. Ele envolve habilidades de investigação, análise crítica, interpretação e construção de narrativas históricas. Além disso, é enriquecido por uma abordagem interdisciplinar, pela consideração de diferentes perspectivas e pela conexão com a vida dos estudantes e sua identidade pessoal.

A Educação Histórica não se limita ao ensino tradicional de fatos e de datas, mas busca desenvolver habilidades e competências que permitam aos educandos compreenderem o passado de maneira crítica e reflexiva. Os autores destacam a pertinência em conectar o conhecimento histórico com a vida dos aprendizes, relacionando-o com a própria identidade, memória e experiência. O conhecimento histórico não é algo estático e definitivo, é uma construção em constante evolução, sendo importante considerarmos diferentes perspectivas e interpretações da História, promovendo o diálogo e o questionamento crítico.

Na contemporaneidade, a Educação Histórica se apresenta com fundamentação científica própria, baseada em áreas do conhecimento como a Epistemologia da História, a Metodologia de Investigação das Ciências Sociais e a Historiografia. Assim, ela se constitui como teoria e aplicação à educação de princípios que levam em conta os dados recentes da cognição histórica (Barca, 2005). Essas análises também utilizam critérios de qualidade, destacando valores e motivações associados aos conceitos substantivos da História. As investigações quanto ao uso do saber histórico analisam questões relativas ao significado e ao uso da História na vida cotidiana. Sobre o último enfoque, Barca (2007, p. 27) destaca que

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma

consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.

Nesse contexto, ressaltamos o papel da História no currículo escolar para a construção da identidade e da cidadania, além do desenvolvimento da criticidade. Ademais, as aulas devem ser ministradas ludicamente e contextualizadas, para ocorrer a sistematização do processo de ensino e aprendizagem.

O construtivismo na consciência histórica refere-se a uma abordagem teórica e filosófica que sustenta que a nossa compreensão e interpretação da História são construídas socialmente e influenciadas pelo contexto cultural, pelas perspectivas individuais e pelas interações sociais. Sob essa ótica, o conhecimento é o produto de uma construção pessoal do professor e do estudante, e a aprendizagem não pode ser compreendida só como o resultado do desenvolvimento do sujeito, mas também como seu próprio desenvolvimento (Fossile, 2010).

De acordo com essa abordagem teórica, a consciência histórica não é um reflexo objetivo do passado, mas uma construção subjetiva que resulta da interação entre os indivíduos e a sociedade. Isso significa que nossa compreensão da História é moldada por nossas experiências, conhecimentos prévios, valores e pelo ambiente em que estamos inseridos.

Os construtivistas argumentam que não há uma única interpretação correta ou definitiva da História, mas múltiplas interpretações possíveis. Cada pessoa ou grupo pode ter uma visão diferente dos eventos históricos, pois depende de fatores como a identidade cultural, a posição social e o contexto político (Castañon, 2005). A consciência histórica é vista como um processo dinâmico e em permanente aperfeiçoamento, sujeita a mudanças e revisões, à medida que novas informações e perspectivas são consideradas.

Essa abordagem enfatiza a pertinência do diálogo e da pluralidade de vozes na construção do conhecimento histórico. Ela reconhece que diferentes grupos sociais têm experiências históricas distintas e defende a inclusão de diversos pontos de vista na narrativa histórica, para obter uma compreensão mais abrangente e precisa do passado. Assim, o construtivismo na consciência histórica desafia a noção de uma História objetiva e universalmente válida, destacando a natureza subjetiva e socialmente elaborada da nossa compreensão histórica. Ao se fundamentar em noções construtivistas, a metodologia da Aula-Oficina parte do princípio de que todo sujeito é capaz de agir sobre a construção de seu próprio conhecimento (Barca, 2004, 2012).

A metodologia da Aula-Oficina, segundo Dias (2014), consiste em uma estratégia de ensino fundamentada nos princípios do construtivismo, que visa a construção coletiva de saberes, pautando-se em processos de troca de experiências e promoção de reflexões. “Esta

metodologia procura tornar a sala de aula num espaço saudável, onde se possa motivar os alunos e promover um trabalho de grupo ou individual, em que estão presentes o respeito, a solidariedade, a escuta e aceitação de opiniões diferentes, valores tão considerados pela sociedade” (Dias, 2014, p. 03). As características dessa metodologia indicam uma posição contrária aos ideais educativos puramente tradicionais, que atribuem uma posição de passividade aos estudantes.

A Aula-Oficina, conforme a definição anterior, apresenta-se enquanto uma possibilidade de problematização de discursos hegemônicos, uma vez que induz os indivíduos a manifestarem suas inquietações. Afinal, como afirma Cavalcanti (2013, p. 01), “A sala de aula é um espaço de reflexão, de contradições, de lutas, pois podemos observar diferentes ações, atitudes, posicionamentos que envolvam os dois principais atores presentes neste espaço”. Destarte, pensar o ensino de História como um canal de explicitação dessas contradições exige técnicas e metodologias compatíveis com o atual estágio de evolução social, no qual o conformismo frente à ordem estabelecida tem sido gradativamente discutido.

Desenvolvida por Isabel Barca (2004), a metodologia da Aula-Oficina, no contexto de uma perspectiva teórica da Educação Histórica, como já mencionado, contrapõe-se à aula-expositiva, à aula-conferência e à aula-colóquio, nas quais o aluno é compreendido como um repositório de dados. A aula-conferência atribui ao professor a centralidade dos processos educativos, nomeando-o como o inquestionável detentor do conhecimento. Na aula-colóquio, Barca (2004) salienta que, embora exista uma problematização e a partilha de saberes, o principal foco permanece sendo o docente e os materiais de apoio por ele utilizados. Ainda seguindo o paradigma tradicional, na aula-expositiva, o professor supõe deter o conhecimento verdadeiro a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, não sabe, não pensa e deve reproduzir a mensagem como um receptáculo, por meio de testes escritos. Até então, segundo Barca (2004, p. 132), por mais que já se tenha consolidado um consenso de que este modelo não seja pedagogicamente correto, ele ainda é amplamente praticado.

Nesse panorama, o discurso em prol da valorização dos conhecimentos prévios dos educandos permanece apenas no plano retórico. Ao analisarmos esses modelos, é possível identificarmos uma evolução metodológica iniciada em um período de hipervalorização da figura docente, em detrimento das necessidades formativas do aprendiz, perpassando por um primeiro esboço de redefinição das configurações das práticas educativas e alcançando um estágio centrado na figura do aluno.

De acordo com a visão da Aula-Oficina, os processos educativos se desenvolvem da seguinte forma:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo;
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas;
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas;
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos *a posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial;
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (Barca, 2012, p. 47).

Nesse ponto de vista, os processos educativos se desenvolvem progressivamente, o que contribui com a construção do conhecimento histórico e, conseqüentemente, do senso crítico-reflexivo dos alunos. Consoante a essa metodologia, a construção do conhecimento histórico pelo educando perpassa “uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134).

Além disso, vemos uma valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, que se tornam o material base para as discussões em sala de aula. Conforme Lima (2018, p. 30), “podemos refletir sobre quais fontes históricas podem ser tratadas em sala, como podem ser vistas/analizadas e, finalmente, o que podemos solicitar em termos de apresentação da narrativa construída no processo de ensino e aprendizagem”. Desse modo, essa metodologia dispõe de instrumentos para que os discentes reflitam sobre suas percepções e formas de interpretar a realidade. Esse ponto reforça a contraposição entre a Aula-Oficina e os processos transmissivos com os quais o conhecimento histórico é propagado unilateralmente.

O levantamento dos saberes dos aprendizes, de maneira ampla, além de contribuir com o direcionamento das práticas, promove um sentimento de importância. Ao identificar o interesse por suas ideias e percepções, eles se veem como parte integrante dos processos educativos. Em contrapartida, a desvalorização desses saberes desencadeia um distanciamento entre os alunos e as práticas propostas. Por isso, a valorização de seus saberes não é apenas uma estratégia para tornar as aulas mais dinâmicas, mas também um mecanismo de redefinição do próprio papel da escola, que por muitos séculos se ateve exclusivamente à transferência de conteúdos, como aponta Freire (2020).

Tradicionalmente, a escola era vista como um espaço onde os conhecimentos eram transmitidos de forma unilateral. Nessa concepção, os docentes representavam os detentores incontestáveis do saber, ao passo que os estudantes eram vistos como folhas em branco que

deveriam receber todo o conhecimento, mesmo que distante de sua realidade concreta. No entanto, Freire (2020) argumentou que essa visão limitada e hierárquica da educação não promovia uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Ao valorizar os saberes prévios dos alunos, a escola reconhece que eles trazem consigo experiências e perspectivas valiosas, capazes de enriquecer o processo educativo. Essa abordagem respeita a diversidade cultural e as diferentes formas de conhecimento presentes em sala de aula. Ao incorporar os saberes desses sujeitos no currículo e no planejamento das aulas, os educadores promovem um diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências dos discentes, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Outrossim, os educandos se sentem mais motivados para aprender.

Essa mudança de ponto de vista também implica na redefinição do papel dos professores, que se tornam mediadores da aprendizagem, estimulando a participação ativa dos estudantes, assim como o desenvolvimento de sua autonomia. Dessa forma, ao valorizar os saberes dos alunos, a escola se transforma em um espaço de construção coletiva e de socialização do conhecimento. Isso contribui para a promoção de uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória.

A metodologia da Aula-Oficina, quando pensada sob a ótica da Educação Histórica e da História Cultural, promove uma aproximação entre o saber e a realidade sociocultural de cada indivíduo. As experiências vivenciadas pelos educandos se tornam objeto de discussão e de reflexão, o que permite problematizar um conjunto de outros elementos. Essa constatação vai ao encontro dos escritos de Rüsen (2007, p. 45), que afirmam que a formação histórica pressupõe desenvolver a “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente”.

Além da valorização do conhecimento do aluno e do incentivo ao protagonismo, a Aula-Oficina se apresenta enquanto possibilidade de aproximação entre as diferentes áreas do saber, desconstruindo um modelo disciplinar que perpetua a fragmentação do conhecimento científico. Segundo Sotero (2013, p. 06), “A oficina de ensino possibilita que o trabalho seja desenvolvido com a prática efetiva da interdisciplinaridade, a partir de definições de eixos temáticos, de trabalhos, cujo objeto pode ser analisado pelas múltiplas ciências curriculares”. Portanto, o seu emprego demanda o reconhecimento de que o campo histórico não é uma estrutura isolada, mas integrante de um todo cujas configurações estão em contínua transformação. Essa noção corrobora a ideia de que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (Rüsen, 2007, p. 91).

A metodologia da Aula-Oficina também atribui um novo papel ao professor, que se torna encarregado de compreender e refletir sobre a realidade de cada estudante, dado que ela afeta diretamente os processos formativos dos indivíduos. Como discorre Barca (2004, p. 133), o docente, partindo dos princípios da Aula-Oficina, assume-se como “investigador social, aprendendo a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos”. Sendo assim, o emprego desse procedimento metodológico demanda um processo de desconstrução e de reflexão acerca das próprias práticas docentes diárias. Afinal, um conjunto de fatores, como jornadas exaustivas de trabalho e demandas extrainstitucionais e familiares, faz com que profissionais da educação contribuam, mesmo que inconscientemente, com a perpetuação de diversas práticas excludentes, elitistas e fundamentadas em discursos hegemônicos.

As benesses do emprego dessa metodologia são: a aprendizagem e a familiarização com ferramentas virtuais de fácil acesso; a interação e a participação gratuita disponíveis no *blog*. O objetivo é que ele possa servir de fonte de consulta para professores e estudantes, como fonte de busca de material de fomento para as aulas ou como uma ferramenta de autoria multimídia (Barca, 2004). Esta pesquisa pode, então, contribuir para a dinamização da prática pedagógica do ensino de História e de outras áreas do conhecimento, visto que “*blogesfera*”³⁷ é transversal e transporta um conjunto de práticas educativas.

Como outro exemplo, apresentamos um estudo desenvolvido por Mayer (2015), que esboça uma realidade próxima daquela vivenciada ao longo da pesquisa-ação. Nesse trabalho, o autor, envolvendo educandos do 6º ao 8º ano, promoveu ações de rememoração e de reavivamento da história local através do emprego do *blog*. Essa iniciativa, além de atribuir uma proposta mais atrativa às aulas, tornou o ensino de História mais significativo e dinâmico, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de estabelecer vínculos entre as discussões realizadas em sala de aula e os procedimentos práticos realizados durante o projeto, que foi marcado por um forte engajamento da comunidade local e do público participante.

Importante mencionar que houve diferenças entre os resultados obtidos pelos estudos de Maciel (2018) e de Mayer (2015). Os distanciamentos entre os resultados das investigações deles indicam que a seleção da estratégia de abordagem das tecnologias digitais deve considerar um conjunto de elementos, como: os objetivos de aprendizagem, o perfil do público

³⁷ Termo coletivo que compreende todos os *weblogs* (ou *blogs*) como uma comunidade ou rede social. Muitos *blogs* estão densamente interconectados; blogueiros leem os *blogs* uns dos outros, criam enlaces para eles, referem-se a eles em sua própria escrita e postam comentários nos *blogs* uns dos outros.

participante, a disponibilidade de recursos e o apoio da instituição de ensino. Além disso, as diferenças das conclusões entre os dois estudos alertam para a importância do planejamento, porque a abordagem de recursos tecnológicos por si só não assegura o sucesso das práticas educativas.

Apesar de todo o processo estrutural que vivenciamos aplicado nas formas da educação tradicional, o papel do docente de História na EJA tem que radicalizar o legado da educação popular, com a finalidade de garantir a tomada de consciência e a conscientização. Freire (1980, p. 26) define que:

A conscientização, assim, consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (grifos do autor).

Nessa direção, devemos buscar a superação das carências de orientações humanas no tempo, fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações a partir da produção do saber, já que ele é mutável, configurado pela consciência histórica dos sujeitos, como frisa o historiador alemão:

o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (Rüsen, 2001, p. 57).

Ao novamente aproximarmos o diálogo entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, apartados no tempo e no espaço, mas próximos em ideias e visões sobre o mundo e a educação, percebemos um consenso de que o ensino de História na racionalidade do pensamento e na possibilidade de transformação da realidade, com o anseio de um mundo mais justo, humano e igual, compele as pessoas e os educadores/historiadores a uma nova apropriação dos conhecimentos e a uma nova tomada de consciência. Isso se dá a partir da concepção de homem e de mulher como sujeitos e seres de relações: “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (Freire, 2000, p. 79).

Como apontado pelas concepções anteriores, podemos reiterar que o ensino de História deve possibilitar a apreensão de conceitos e de categorias que permitam aos discentes pensar historicamente o processo de construção histórico-social de seus próprios meios sociais,

produzindo uma compreensão crítica da vida humana e de si mesmos, fundamentais para a efetivação de suas visões de mundo.

Diante disso, potencializamos a importância do ensino de História enquanto possibilidade de elaboração de um processo de gradativa libertação das amarras do condicionamento político e cultural, engessado pela rede de educação pública brasileira e que, por muitas vezes, não é reconhecido pelos profissionais dessa área. Contudo, enfatizamos que não tivemos a intenção de atribuir aos educadores a responsabilidade pela disseminação de padrões de conduta escolar.

Ressaltamos que o docente de História deve se centrar não somente na sala de aula e nos estudantes, mas em tudo que o envolve socialmente, isto é, nos enfrentamentos presentes em sua vida, posto que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática (Bittencourt, 2012, p. 57).

Nesse sentido, esse apontamento acerca do papel do educador de História norteia o discente na sublimidade de novas ideias e de novos caminhos que contribuam para o seu protagonismo, visto que ele é potencializador de uma consciência histórica humanista, pois “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (Bittencourt, 2012, p. 57).

Em face do exposto, tomamos o ensino de História como enfrentamento de luta e de transformação social. Aquele que suscita nos alunos uma consciência que supere o senso comum, para poderem não somente ver os acontecimentos, mas enxergá-los de maneira crítica e reflexiva, ou seja, pensarem historicamente e se reconhecerem como sujeitos de uma sociedade diferente de outras que convivem no mesmo tempo ou que se construíram em tempos históricos diferentes.

Para isso, a aplicação de novos modelos didático-metodológicos no ensino dessa disciplina, interligados às tecnologias da comunicação e da informação, a exemplo das mídias sociais (*YouTube* ou *Blogs*) usadas para divulgar conteúdo em tempo real, que permitam a interação com outras pessoas e potencializem o processo de aprendizagens significativas, em especial, na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 3

A CRIAÇÃO DO *BLOG* A PARTIR DAS OFICINAS DE ENSINO

Este capítulo tem o intuito de apresentar o *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”. Ressaltamos que ele ainda está em processo de adaptação na unidade escolar *lócus*, sendo de domínio particular da pesquisadora por meio da contratação de serviços de *web designer*, para realizar o *layout* e a hospedagem na plataforma *WordPress*³⁸. Quanto às publicações dos resultados das atividades propostas nas oficinas, elas são de responsabilidade da estudante, tendo em vista que é de essencial importância as inquietudes em desenvolver habilidades de letramento digital, bem como de fazer dele um aliado do processo de ensino e aprendizagem. Pagar pelo *blog* foi opção da investigadora, com vistas às facilidades de customização das postagens, a privacidade e a facilidade de apresentá-lo aos estudantes.

A produção dele no ensino de História e/ou interdisciplinar, quer pago ou gratuito, está alinhada com os objetivos da Linha de Pesquisa: Cultura, Linguagens e Ensino de História, do Programa de Mestrado Profissional de História, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação. Consideramos que o intuito dessa Linha de Pesquisa é promover uma reflexão nos educadores acerca de como a realidade histórica é interpretada nos processos educativos, a partir da compreensão do discurso, de sua sensibilidade, da identidade de gênero e de expressões das gerações sobre si mesmas e do mundo que as cerca. Assim, a opção de criação do *blog* como canal extensivo do ambiente escolar, sobretudo no ensino de História, é pertinente.

Portanto, pressupomos que os *blogs* podem, paulatinamente, aproximar nossos estudantes à cultura digital, na medida em que incorporam práticas sociais, culturais e políticas. Além disso, os professores podem fazer do universo da *cibercultura* um canal para mediar o processo de ensino e promoverem aprendizagens significativas nos agentes envolvidos no processo, a partir de aprendizagens interativas, como propõe a ferramenta.

Por isso, esta pesquisa se fundamenta na realização de uma proposta pedagógica que contemple o contato e a experiência com o *blog*, como ferramenta de apoio para a aquisição de conhecimentos significantes, especialmente no ensino de História.

³⁸ O *WordPress* é, basicamente, um *Content Management System* (CMS), ou seja, um Sistema de Gestão de Conteúdo. O *WordPress.org*, que é a organização na qual o *WordPress.com* está inserido, permite a colaboração da comunidade para a constante melhoria do sistema. Essa colaboração acontece por meio de intervenções positivas no código de programação. O propósito da marca está em democratizar a criação de *sites* de diversos tipos e na divulgação de conhecimento.

Como explicitamos, esta pesquisa propõe investigar a receptividade e a familiarização dos discentes com as novas tecnologias, partindo da reflexão de que o uso de recursos midiáticos facilita a mediação do processo educativo, em especial nas aulas de História, tornando-as mais dinâmicas e interativas. O dinamismo e a possibilidade de ampliar a difusão de ideias fazem do *blog* um aliado para quem procura e, também, produz conhecimento.

Para Von Staa (2006), há sete motivos para a utilização do *blog* como material de apoio em sala de aula:

- É divertido – pois, depois de escrever, é possível ler os comentários;
- Aproxima professor e alunos – com a possibilidade de escrever e ter seu texto lido e comentado, torna-se um excelente canal de comunicação com os alunos, muitas vezes, distantes. Permite refletir sobre suas colocações (os *posts* sempre podem ser comentados). Com isso, o professor ou o aluno, como qualquer “blogueiro”, tem inúmeras oportunidades de refletir sobre as suas próprias colocações;
- Liga o docente com o mundo – conectado à modernidade tecnológica e a uma nova maneira de se comunicar com os discentes, o educador vai acabar se conectando ainda mais com o mundo em que vive;
- Amplia a aula – não é preciso dizer que, com tanta conexão possibilitada por um *blog*, o professor consegue ampliar sua aula. Aquilo que não foi debatido nos 45 minutos que ele tinha reservados para si na escola pode ser explorado com maior profundidade em outro tempo e espaço;
- Permite trocar experiências com colegas – é possível que interajam;
- Torna o trabalho visível – por fim, para quem gosta de um pouco de publicidade, nada mais interessante que saber que tudo o que é publicado (até mesmo os comentários) no *blog* fica disponível para quem quiser ver.

Desse modo, o *blog* não é apenas um recurso prático, mas também disponibiliza diversos elementos que potencializam a aprendizagem. A mídia é aliada dos professores que têm ousadia de formar alunos independentes.

Nesse ínterim, fizemos um levantamento bibliográfico acerca da temática abordada e de estudos que embasam a modalidade EJA e a possibilidade de aplicação das TDICs em nosso contexto educacional. O próximo passo foi a elaboração e o desenvolvimento de oficinas que contemplassem a faixa etária de nosso público-alvo (a partir de 15 (quinze) anos no Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos no Ensino Médio), almejando fomentar a inserção das identidades individuais do alunado nos complexos contextos históricos, sociais e culturais, compreendendo as diferentes temporalidades. Assim, os participantes da pesquisa-ação

buscaram compreender e perceber a utilidade e o potencial das aulas de História, bem como relacioná-las à vida prática de cada um. O referido grupo é composto, em larga porcentagem, de indivíduos negros e pardos; heteroafetivos, homoafetivos e bifaetivos; jovens, adultos e idosos; e constituído por desempregados, atuantes no setor informal, comerciários, donas de casa, trabalhadores rurais, entre outros.

Igualmente, pretendemos despertar um olhar crítico/sensível diante do espaço do *ciberespaço*. Como preconiza o sociólogo Piery Lévy (1999),

Ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Como exposto, o espaço de comunicação em rede gera a *cibercultura*, ou seja, um conjunto de transformações que ocorrem na cultura e que tem seu fundamento no desenvolvimento do *ciberespaço*. O mundo virtual, do qual a *cibercultura* faz parte, não está condicionado aos mesmos fatores de uma cultura tradicional: regional, espacial e, nessa tendência, limitada por contornos geográficos e homogêneos. É uma nova cultura formada pela integração de várias outras; envolta em fatores tecnológicos que possibilitam o contato e a interação entre indivíduos de distintas regiões, espaços e meios, a partir de conexões estabelecidas nesse *ciberespaço*.

Dessa forma, enquanto educadores, devemos nos atentar para que esse novo meio de comunicação, informação, integração e interação de culturas seja amplamente debatido por todas as pessoas diretamente engajadas no processo pedagógico de forma participativa, estabelecendo rumos dialógicos para o uso de tecnologias digitais, visto que elas instituem o alicerce técnico necessário para o desenvolvimento cultural e social dos educandos (Saviani, 2012b).

3.1 Práticas didáticas

A pesquisa-ação aconteceu por meio da aplicação da sequência básica. Sugerimos ferramentas pedagógicas que possam contribuir para o processo de ensino de História na modalidade EJA, em uma escola pública. Em seguida, nossa investigação compreendeu na aplicação da metodologia proposta, com análise descritiva e interpretativa dos resultados alcançados.

A escolha metodológica permite-nos realizar ações práticas para encontrarmos resultados. Já a forma de abordarmos o problema é pela pesquisa quali-quantitativa. Aliar essas duas formas de pesquisa é bastante eficaz, pois a qualitativa realça valores, opiniões e atitudes, e a quantitativa proporciona conclusões capazes de expressar dados importantes para a análise do objetivo principal deste estudo (Rodrigues, 2007).

Assim, essa interação e domínio fazem com que o aluno deixe de ser um agente passivo e passe a buscar o conhecimento de forma participante, sendo manipulador das informações e autor do próprio material que o faz aprender. Como é ressaltado por Lévy (1998), o hipertexto e a multimídia são tipos de programas que possibilitam a organização de conhecimento ou de dados, a aquisição de comunicações e de informações. Portanto, determinados termos presentes no texto agregam outros conjuntos de informação, na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, sobre os quais o acesso ocorre pelas hiperligações, tornando o processo de construção do conhecimento uma renovação, no qual as possibilidades de construção podem estar acessíveis a diversas dominações.

Evidenciamos que, historicamente, a ideia de hipertexto não nasceu com a *internet* e nem com a *web*. Conforme Burke (2004) e Chartier (2002), as primeiras manifestações hipertextuais ocorreram nos séculos XVI e XVII, através de manuscritos e marginais. Os manuscritos sofriam alterações quando eram transcritos pelos copistas e, por isso, caracterizavam uma espécie de escrita coletiva. Marginais designam as anotações realizadas por leitores nas margens das páginas dos livros antigos, permitindo uma leitura não linear do texto. Elas eram, posteriormente, transferidas para cadernos de lugares-comuns para que pudessem ser consultadas por outros leitores.

No tocante à aplicação desta pesquisa, procuramos realçar a colaboração que o uso do *blog* pode oferecer às aulas de História na EJA. Logo, essa tarefa é um tanto complexa, porque devemos analisar não só a contribuição dele e sua aprendizagem, mas também se essa ferramenta, apesar das limitações físicas do espaço escolar *locus*, foi bem aceita pelo grupo de discentes. Para isso, analisaremos a interatividade e a qualidade das produções dos alunos relacionadas ao *blog* e, em seguida, executaremos os planejamentos (ver Apêndices) e aplicaremos questionários que trarão a opinião dos estudantes. Com isso, discorreremos sobre a avaliação da pesquisa.

Por isso, dispusemos nos quadros a seguir quatro oficinas pedagógicas, intituladas “Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades”. Ademais, descrevemos as etapas de aplicação com os estudantes do CEJA, nas quais a tecnologia digital foi essencial e o *blog* foi o diferencial.

OFICINA I – Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades

Quadro I

Nome da oficina: Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades.

Ano de produção: 2023.

Público-alvo: EJA – turmas de jovens e adultos.

Duração: 02 aulas com duração média de 40 minutos cada uma.

Unidade Temática: Registro da História: linguagens e culturas.

Habilidades (EI02EO02): Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(GO-EF02HI05-B): Identificar e valorizar seu pertencimento como sujeito e o que marca a memória de sua comunidade, reconhecendo a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, na construção da sua identidade.

(EM13LGG703): Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e em projetos autorais nos ambientes eletrônicos.

Dinâmicas:

- Roda de conversa – conhecimento prévio acerca do que é a identidade, quem somos nós, o que temos em comum uns com os outros e o que temos de diferente;
- Questionamentos abordados na conversa:
 - Por que as pessoas têm nome e sobrenome?
 - Sabe quem escolheu o seu nome?
 - Por que o seu nome é este e não outro? (história da escolha do nome)
 - O que eles pensam a respeito de seus nomes?
 - Como as pessoas são identificadas em nossa sociedade?
- Informes sobre o documento que comprova o nascimento de uma pessoa, a certidão de nascimento: deve ser feita em cartório pelo pai, mãe ou responsável, com a presença de testemunhas. Acerca da carteira de identidade, sua função e necessidade;
- Pesquisa na *internet* a respeito da definição de “identidade”, sugerindo o *link*³⁹:

³⁹ É uma palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação. No âmbito da informática, *link* pode designar hiperligação, ou seja, palavra, texto ou imagem que quando são clicados pelo usuário, este é

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade#:~:text=Identidade%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20rea%C3%A7%C3%A3o%20social](https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade#:~:text=Identidade%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20rea%C3%A7%C3%A3o%20social;);

- Exibição da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, pelo canal do *YouTube*, e análise de sua letra, que será impressa.

Referências

DOCUMENTO Curricular para Goiás – Ampliado. Cortes Temporais. Consed, 2021. 144 p. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

OFICINA II – Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades

Quadro II

Nome da oficina: Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades.

Ano de produção: 2023.

Público-alvo: EJA – turmas de jovens e adultos.

Duração: 01 aula com duração em torno de 40 minutos.

Unidade Temática: Registro da História: linguagens e culturas.

Habilidades (EI02EO02): Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(GO-EF02HI05-B): Identificar e valorizar seu pertencimento como sujeito e o que marca a memória de sua comunidade, reconhecendo a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, na construção da sua identidade.

(EM13LGG703): Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e em projetos autorais nos ambientes eletrônicos.

Dinâmicas:

- Exposição oral acerca do conceito de “identidade”, que será construído a partir das pesquisas na *Internet*, tendo como sugestão o *link*:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade#:~:text=Identidade%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20rea%C3%A7%C3%A3o%20social](https://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade#:~:text=Identidade%20%C3%A9%20o%20conjunto%20de,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20da%20rea%C3%A7%C3%A3o%20social;);

- Exibição da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, pelo canal do *YouTube*, e análise de sua letra, que será impressa;
- Produção, em duplas, de paráfrase a partir da letra da música “Gente tem sobrenome”, utilizando o editor de texto Microsoft Word⁴⁰;
- Publicação das produções textuais no *Blog*.

Referências

DOCUMENTO Curricular para Goiás – Ampliado. Cortes Temporais. Consed, 2021. 144 p. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

OFICINA III – Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades

Quadro III

Nome da oficina: Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades.

Ano de produção: 2023.

Público-alvo: EJA – turmas de jovens e adultos.

Duração: 04 aulas com duração de aproximadamente 45 minutos.

Unidade Temática: Registro da História: linguagens e culturas.

Habilidades (EI02EO02): Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(GO-EF02HI05-B): Identificar e valorizar seu pertencimento como sujeito e o que marca a memória de sua comunidade, reconhecendo a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, na construção da sua identidade.

(EM13LGG703): Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em

⁴⁰ É um processador de texto produzido pela Microsoft Office/Microsoft 365. Foi criado por Richard Brodie para computadores IBM PC, com o sistema operacional DOS, em 1983. Mais tarde, foram desenvolvidas versões para o Apple Macintosh (1984), SCO UNIX e Microsoft Windows (1989). Faz parte do conjunto de aplicativos Microsoft Office.

processos de produção coletiva, colaborativa e em projetos autorais nos ambientes eletrônicos.

Dinâmicas:

- Exibição da canção “Normal é ser diferente”, composta por Jair Rodrigues;
- Interpretação da letra instigando a criatividade e as habilidades com desenhos ou o uso da ferramenta Canva⁴¹;
- Publicação dos desenhos confeccionados no *Blog*.

Referências

DOCUMENTO Curricular para Goiás – Ampliado. Cortes Temporais. Consed, 2021. 144 p. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

OFICINA IV – Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades

Quadro IV

Nome da oficina: Construindo minhas identidades e o respeito às diversidades.

Ano de produção: 2023.

Público-alvo: EJA – turmas de jovens e adultos.

Duração: 04 aulas com duração próxima de 45 minutos.

Unidade Temática: Registro da História: linguagens e culturas.

Habilidades (EI02EO02): Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(GO-EF02HI05-B): Identificar e valorizar seu pertencimento como sujeito e o que marca a memória de sua comunidade, reconhecendo a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa, na construção da sua identidade.

(EM13LGG703): Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e em projetos autorais nos ambientes

⁴¹ Canva é uma conceituada ferramenta *online* para a edição de imagens e *designs* em geral, sendo muito utilizada em várias partes do mundo.

eletrônicos.

Dinâmica:

- Apresentação de uma rapsódia inspirada na canção “Normal é ser diferente”, realizada pelo estudante Daniel Naves;
- Gravação e publicação do vídeo no *Blog*.

Referências

DOCUMENTO Curricular para Goiás – Ampliado. Cortes Temporais. Consed, 2021. 144 p. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

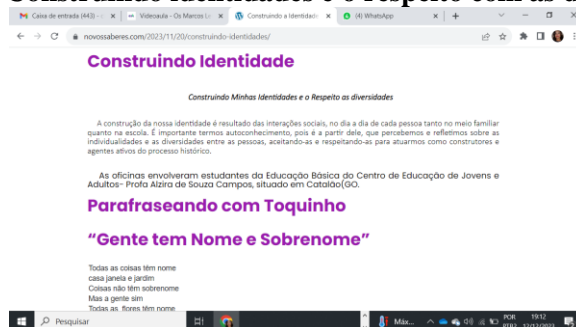
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

3.2 Descrição das atividades

As primeiras ações da pesquisa deram-se por meio da aplicação de quatro oficinas (rever quadros anteriores) realizadas no CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos, durante as aulas ministradas pela docente-pesquisadora, para estudantes regularmente matriculados no turno matutino do Ensino Médio da instituição de ensino. Nossos objetivos foram apresentados anteriormente (ver Introdução).

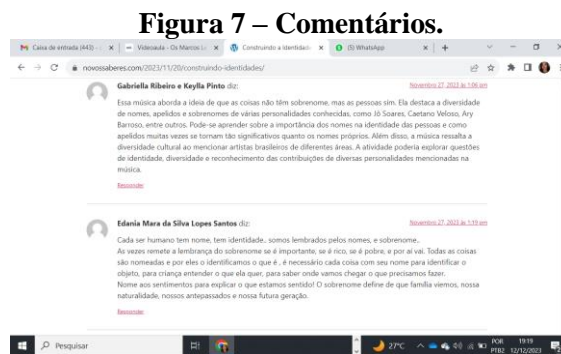
Consecutivamente, apresentamos oralmente aos estudantes de duas turmas do Ensino Médio o objeto de estudo da pesquisa junto à Universidade Federal de Catalão e os objetivos do *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”. Segue a imagem do *blog*:

Figura 6 – Construindo identidades e o respeito com as diversidades.



Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

Daí, foram feitos relatos dos estudantes quanto à familiarização que tinham com as ferramentas digitais, a aceitabilidade dos *posts* de suas atividades nesse *blog*, a visibilidade das postagens e os comentários gerados, bem como sobre a integração dos envolvidos no contexto digital e sua relevância no mundo contemporâneo. Vejamos um dos comentários feitos pelos alunos:



Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

Em um segundo momento, fizemos um levantamento dos equipamentos existentes e disponibilizados aos alunos e das possibilidades de acesso à *internet* na escola. No que tange aos equipamentos, observamos a existência de mais ou menos 14 computadores disponíveis no laboratório de informática e cerca de 30 *chromebooks* para o uso dos educandos. Porém, somente 4 computadores estavam favoráveis ao manuseio para a atividade proposta nas oficinas, os demais apresentavam defeitos. Com relação aos *chromebooks*, eles não dispunham do pacote da Microsoft (Word, Excel e Power Point), necessário para a realização das atividades propostas. Quanto ao acesso à *internet*, componente das oficinas, deparamo-nos com serviços de baixa conectividade, o que dificultou a realização das dinâmicas propostas. E, para conseguir concluir as oficinas, cada grupo de estudantes disponibilizou um equipamento (*smartphone*) com maior conectividade de rede visando encerrar a proposta. Ademais, sublinhamos que na unidade escolar onde fizemos a pesquisa não existem profissionais de Tecnologia da Informação (TI) para darem suporte técnico e/ou pedagógico a quaisquer atividades que requeiram tecnologia digital.

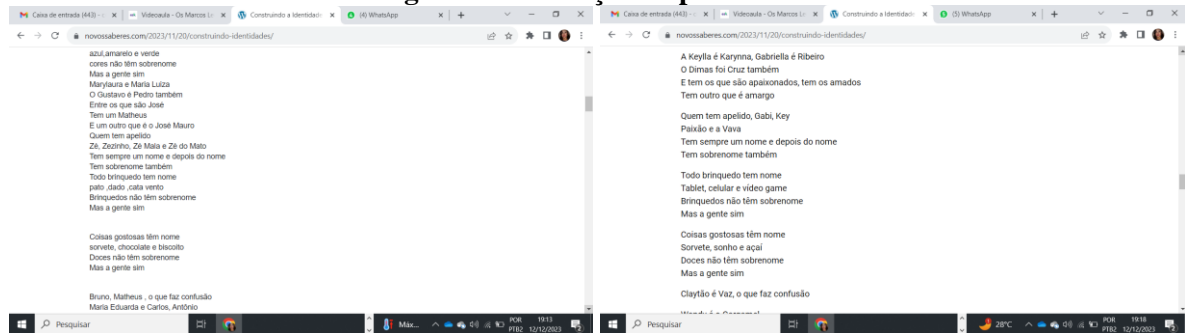
Contudo, enfrentamos as adversidades impostas naquele instante e ousamos usar os quatro equipamentos disponíveis e executar com êxito cada etapa de ações, conforme descritas nos quadros I, II, III e IV, respectivamente.

Respaladas em habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), o propósito das oficinas foi: estabelecer junto aos estudantes o autoconhecimento e a construção identitária como processos constantes e mutáveis; promover uma reflexão de suas histórias, origens e culturas;

sensibilizá-los sobre sua própria atuação na sociedade, com respeito à sua condição de sujeito histórico frente às diversidades étnico-raciais, culturais e religiosas; aproximá-los de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes tecnológicos.

Para a efetivação das ações, promovemos a roda de conversa acerca do conhecimento prévio, a que identifica cada pessoa em seu contexto social, cultural e político. Na segunda etapa, propusemos a pesquisa na *internet* concernente à definição de “identidade”, sugerimos a *Wikipédia*, por ser uma enciclopédia colaborativa que fornece um conteúdo livre, claro e editável. Logo, após as anotações e interpretações sobre o tema pesquisado, os estudantes expuseram oralmente o que compreenderam. Posteriormente, na conclusão dessa etapa, exibimos, pelo canal do *YouTube*, a música “Gente tem sobrenome”, composta por Toquinho, e ofertamos a letra da canção na versão impressa, para que os alunos acompanhassem o vídeo e fizessem uma análise interpretativa do texto, construindo paráfrases⁴² e utilizando o Word nos equipamentos que se encontravam funcionando, ou, melhor dizendo, na gambiarra pedagógica. Agrupamos a turma em grupos de 3 ou 4 estudantes, para realizarmos a atividade sugerida. Eles utilizaram, precariamente, a ferramenta disponível no momento. Os textos elaborados foram enviados para nosso *e-mail*, para que fizéssemos as postagens no *blog*:

Figura 8 – Produção de paráfrases.



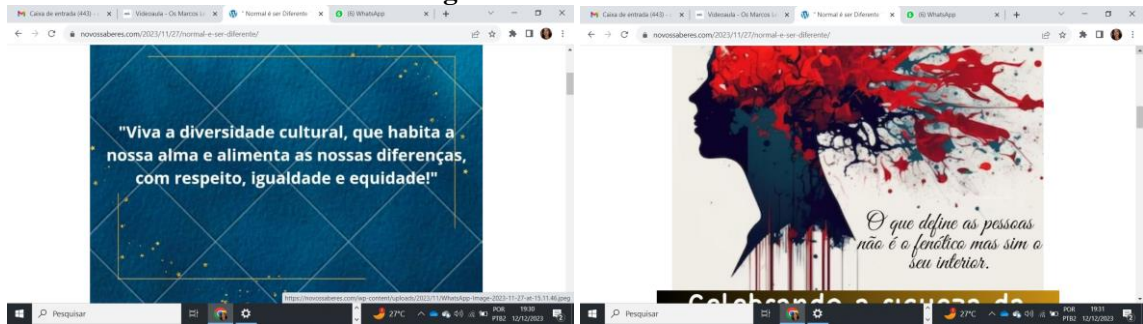
Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

Em seguida, fizemos uma análise da aprendizagem adquirida com o uso da ferramenta midiática, o *blog*. A proposta era interpretar a música “Normal é ser diferente”, escrita por Jair Rodrigues, através da criatividade e das habilidades expressadas por meio de desenhos, pelo uso da plataforma Canva ou com a apresentação de uma rapsódia⁴³.

⁴² É um tipo intertextualidade na qual um novo texto é elaborado com base em outro já existente e conhecido pelos leitores, mantendo a ideia do texto original.

⁴³ É a justaposição de temas e pode integrar diversas variações de intensidade, tonalidade, sem seguir uma estrutura pré-definida (quase um improviso!).

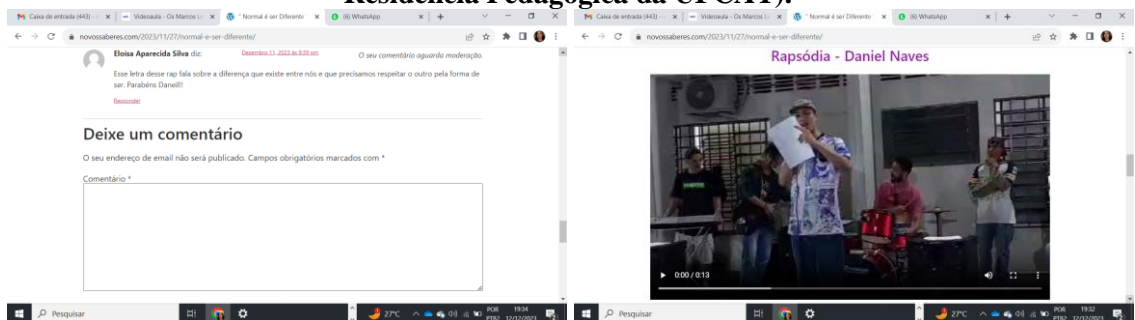
Figura 9 – Uso do Canva.



Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

O intuito dessas ações foi enriquecer o debate sobre as questões relativas ao etnocentrismo, aos estereótipos, aos preconceitos e à discriminação, de forma que os estudantes pudessem compreender a importância de respeitar as pessoas, suas escolhas e opções. Isso foi discutido para que possamos, juntos, contribuir para o esclarecimento e a diminuição dessas atitudes com relação ao outro, com o fito de criar um ambiente de respeito e de convivência pacífica com o diferente e com as diferenças.

Figura 10 – Rapsódia com o aluno Daniel Naves (evento de Mostra Cultural dos discentes de Residência Pedagógica da UFCAT).



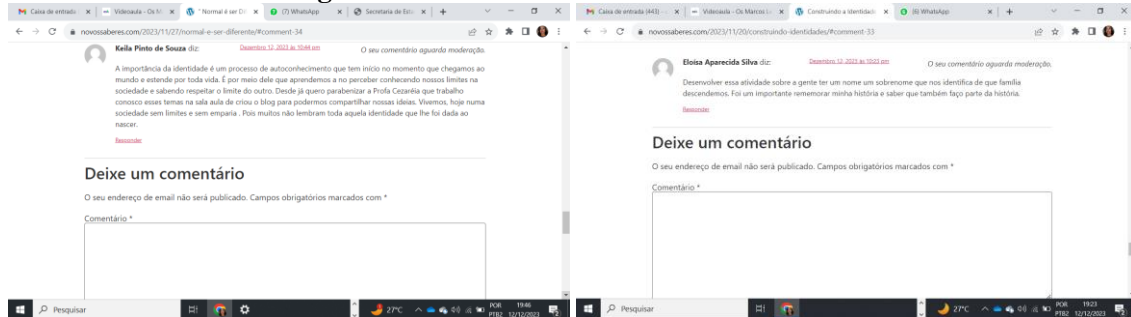
Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

Como vemos, a rapsódia foi apresentada pelo estudante Daniel Naves, durante uma Mostra Cultural na escola, que foi proposta pelos discentes das Ciências Sociais, da UFCAT. Esse evento integra o Projeto de Residência Pedagógica dessa universidade.

Percebemos que, a partir da pesquisa-ação, podemos refletir sobre a nossa prática e sugerir mais um suporte pedagógico dentro do cenário escolar, bem como pensar a ação dos sujeitos constituintes desse ambiente: o docente e o discente. A pesquisa-ação é uma prática que possibilita a modificação do grupo social investigado; em nosso caso, a sala de aula na qual atuamos como docentes. Estamos certos de que nossa pesquisa permitiu a produção de conhecimento, oportunizou experiências com as novas tecnologias digitais, propiciou a análise crítica quanto à efetivação do ensino de História em nossa prática escolar e, igualmente,

corroborou para a reflexão de nossos alunos a respeito do universo virtual, suas indicações e efeitos colaterais, como vemos:

Figura 11 – Comentários sobre as atividades.



Fonte: <https://novossaberes.com/home/>.

Indubitavelmente, na pesquisa-ação o professor se apresenta e se reconhece como investigador, buscando metodologias que alcancem êxito na solução de problemáticas identificadas, assim como transforma sua prática docente. Portanto, ele e o discente desempenham papéis ativos no contexto investigado, a fim de tentarem solucionar e/ou amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Para Thiollent (1996, p. 16), as características que definem esse tipo de investigação são:

O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas, encontrados nesta situação. O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Há, durante o processo, um acompanhamento das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação.

Sendo assim, é necessário direcionar a pesquisa para objetivos práticos e imediatos. Por essa razão, nossa pesquisa-ação teve como enfoque a análise e a contribuição do *blog* na interação professor/aluno e aluno/aluno. Ainda avaliaremos a produção dos comentários feitos pelos educandos sobre as temáticas postadas no *blog*. Enfim, serão analisados os prós e os contras da utilização dessa interface no âmbito educacional. Diante do contexto pandêmico causado pelo Coronavírus, entendemos que a escola do século XXI deve compor a demanda que a sociedade da informação e do conhecimento requer.

Kenski (2012, p. 66) adverte que a escola deve se orientar pelas novas oportunidades de aprendizagem e praticá-las com os alunos, promovendo autonomia em relação à busca de conhecimentos e formando sujeitos capazes de compreender e transformar sua própria existência. Destarte, cabe ao docente atuar numa perspectiva mediadora em sala de aula, buscando inovações em suas práticas educativas e incentivando os estudantes a terem participação mais ativa e autônoma na construção da aprendizagem. Porém, Lagarto (2013)

aponta que a capacidade e o medo de inovar são os grandes desafios que os professores enfrentam perante seus alunos. Com relação a isso, Freire (1993, p. 27) nos alenta:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que os faz percorrer.

É sabido que Freire nos convida a refletir com responsabilidade ética, política e profissional a respeito do dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar a docência. Isso exige formação permanente, fundada na análise crítica da prática educativa. Inspirados nesse aconselhamento do patrono da educação brasileira, ousamos realizar esta pesquisa-ação com os estudantes do CEJA, com os quais nos comparamos quando retornamos à academia, depois de muitas décadas de afastamento por não conseguirmos conciliar trabalho, afazeres domésticos, cuidar de filhos estudantes. Assim, nossa história de vida se confunde com as histórias de nossos discentes. Compactuamos com os mesmos enfrentamentos e mostramos resistências que se traduzem nas reflexões de Freire (1993): o aprendizado do professor ao ensinar se verifica na medida em que ele esteja aberto ao diálogo e disponível para repensar seu papel e suas práticas educativas, tendo o comprometimento de promover mudanças na vida pessoal e na realidade dos territórios que os protagonistas integram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Alicerçados no contexto da pesquisa-ação que realizamos no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof.^a Alzira de Souza Campos, na cidade de Catalão-GO, faremos, neste momento, algumas considerações e sugestões acerca das possibilidades de ações prático-educativas integradas pelas tecnologias e recursos digitais capazes de contribuir para a promoção de uma educação dialógica, na qual o papel essencial do professor é mediar a aprendizagem, ou seja, aprender-ensinar-aprender.

Doravante, podemos considerar que o uso dessa ferramenta colaborativa na modalidade EJA, em especial no ensino de História, pode se transformar em um espaço de aprendizagem. No entanto, ao analisarmos o problema do uso das TDICs nos processos educativos, salientamos que a principal contribuição educacional que atribuímos ao *blog* não está inscrita naquilo que produzimos por meio dele, mas nos processos que incentivamos com seu uso. Melhor dizendo, o *blog* que criamos para divulgar as atividades desenvolvidas pelos estudantes no espaço escolar não deve ser entendido como um fim último da aprendizagem, mas o meio pelo qual sensibilizamos os agentes do processo educativo com vistas à construção de conhecimentos.

Na atual conjuntura educativa, dentro dos limites desta investigação, podemos entender que o *Blog* “Construindo Novos Saberes no Ensino de História”, como suporte de interlocução, propiciou uma situação de aprendizagem, visto que ocorreu a troca de informações, o sentimento de pertencimento, a colaboração e a interação.

Reforçamos que ele não foi usado em todas as suas possibilidades, haja vista que no período em que propusemos a sua ativação e a interatividade dos estudantes nele já estávamos encerrando o semestre letivo de 2023, e o tempo estimado para concluirmos esta dissertação de mestrado estava quase se esgotando. Contudo, o uso do *blog* como instrumento de publicação das atividades escolares no CEJA teve êxito em toda a sua potencialidade como interface da aprendizagem.

Reconhecemos que a curiosidade e a audácia sejam as diretrizes para um professor criativo e construtivo, em face da inserção das TDICs no ensino, traduzidas no “aprender fazendo” ou no “aprender com o erro”. Assim, o mais importante é termos a percepção de que a capacitação, a atualização e a inovação são condições fundamentais para a dinamicidade do aprendizado. Claro, com a colaboração de ferramentas tecnológicas que nos guiem em um fazer docente ativo e significativo. Relembramos que não se trata, portanto, de abandonarmos os recursos “tradicionais” de ensino, mas de enriquecê-los.

Apesar das poucas evidências que construímos no contexto de ações da pesquisa, notamos que a utilização do *blog* no ensino de História foi bastante válida dentro de um ambiente educacional de EJA, visto que possibilitou novos ritmos e novas dimensões para a tarefa de ensinar e aprender, de ação e comunicação. Concebemos significativa essa constatação, por crermos que esse fato pode estimular outros pesquisadores a realizar ou a aprofundar as investigações nesse sentido, envolvendo o uso dessa ferramenta na instituição de ensino e/ou na EJA, com o fito de melhorar a qualidade de ensino e diminuir a invisibilidade desse público nas políticas públicas do país.

Indiscutivelmente, não podemos desconsiderar que a utilização de recursos tecnológicos interfere em todos os campos educacionais, exigindo uma remodelação de concepções e de ações educativas. O desenvolvimento de uma “cultura tecnológica” é imprescindível, porém, na maioria das escolas no país, as TDICs “são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam” (Kenski, 2003, p. 70). Destacamos que, para o desenvolvimento dessa “cultura digital”, é preciso proporcionar proximidade, familiaridade, habilidades, formação de competências, acesso aos meios materiais e diálogo com os agentes do processo educativo sobre a apropriação crítica dessas tecnologias.

Entendemos que as TDICs não são a salvação do ensino. Entretanto, precisamos nos atentar para as mudanças culturais, para não cairmos na obsolescência histórica e social, embora o uso de *blogs* como ferramenta pedagógica seja uma proposta não muito recente. Chamamos a atenção para sua utilização no contexto educativo do CEJA Prof.^a Alzira de Souza Campos, e para sua colaboração na transformação do paradigma educacional, senão em uma perspectiva temporal mais imediata, em médio ou longo prazo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa-ação confirmaram nossa hipótese de que o emprego do *blog* como recurso pedagógico pode contribuir com processo de ensino e aprendizagem e estimular a formação de competências exigidas na contemporaneidade, frente aos desafios científicos e tecnológicos que modificaram as relações no mundo do trabalho, principalmente, no cenário da pandemia da COVID-19, que nos obrigou a lidar com o espaço virtual e com seus aparatos como forma de (sobre)vivência, em um dos momentos mais críticos vividos pela humanidade. É inegável que as tecnologias se tornaram um meio, mais do que uma ferramenta, que possibilitou continuarmos a vida, na medida do possível, mediante a conjuntura de distanciamentos, a quebra de rotinas, as rupturas e, infelizmente, os altos índices de mortalidade que abalaram nossa saúde mental e emocional.

Propusemos como objetivo geral analisar a criação de um *blog*, sistematizando experiências didáticas no ensino de História no CEJA e evidenciando a importância e os diferenciais apresentados pela aplicação da tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem da EJA (abordados nos Capítulos 2 e 3). Em nossas análises apontamos quatro potencialidades que se mostraram mais evidentes: a interação, o diálogo, o sentimento de pertencimento e a colaboração. Assim, a proposta contemplou a sistematização de experiências didáticas no ensino dessa disciplina, dado que foi notória a capacidade de geração de sentido histórico pautado no diálogo entre alunos e professores, valorizando suas experiências, as histórias, as memórias, as vivências, as ideias, os saberes e as convicções.

Nas primeiras oficinas, que propuseram a construção de identidade individual e o respeito às diferenças, percebemos a criticidade e as reflexões dos sujeitos diante da realidade e do conhecimento aplicado. O respeito com o pensar do outro, a afetividade, a amorosidade, a confiança, a humildade e o reconhecimento do próprio “não saber” e “não dominar” são características claras de várias situações, palavras e imagens. Destarte, diante da presença de todos esses elementos, ressaltamos que, “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão” (Freire, 2005, p. 83-84). Aí se encontram as raízes da educação, manifestação exclusivamente humana. Podemos afirmar que o *blog* possibilitou uma situação dialógica durante sua utilização.

O sentimento de pertencimento surgiu na medida em que os sujeitos estiveram focados em interesses específicos; quando valores, limites, regras, usos e costumes foram acordados, concebendo não só um sentimento de pertencimento, mas também uma identidade social que o diferenciou de outras comunidades virtuais.

Posteriormente, tivemos a colaboração, que foi notada pela experiência compartilhada, pela comunhão de situações e pelo processo de troca que pressupõe a realização coletiva, visto que todos trabalharam conjuntamente nas atividades postadas no *blog* e com ajuda mútua. Podemos dizer que ocorreu uma circularidade de contribuições que foram expressas pelo somatório de individualidades, percepções e racionalidade, favorecendo o processo de aprendizagem ao empregarmos esse recurso midiático. A interação aconteceu por meio da linguagem verbal (paráfrases) e não verbal (cartazes e desenhos livres), mediadas por um recurso tecnológico – o *blog*. Não a abordamos em nível social, mas isso pode ter ocorrido entre os estudantes participantes da pesquisa. No momento em que cada mensagem e comentário foram inseridos no *blog*, eles poderiam ter originado outras mensagens, e assim por diante.

Acreditamos que a interação pode redefinir as noções de espaço e de tempo, proporcionando à educação dimensões didáticas.

Ao encerrarmos este texto, seguramente somos obrigados a confessar que temos mais dúvidas do que tínhamos quando iniciamos a redação das primeiras páginas. Todavia, para atuar na educação é preciso ter disponibilidade de expandir nossa consciência e ter liberdade para criar nossos próprios questionamentos. As sugestões e reflexões que ora fizemos não devem ser aceitas como receitas, mas como pontos de pautas a serem analisados e refletidos pela unidade escolar, especialmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, engajadas rumo às mudanças requeridas pelo contexto social e cultural deste século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *In: XII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE*, Curitiba, 2015. Anais... Pontifícia Universidade Católica, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.
- ANDRADE, Jorge. **O Labirinto**. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 11, p. 9-11, abr. 2001.
- AZEVEDO NETO, Joachin de Melo. Marc Bloch (1886-1944) e a urgência da história-problema. **Pensar a Educação em Pauta** – Um jornal para a educação brasileira. 2022. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/marc-bloch-1886-1944-e-a-urgencia-da-historia-problema/>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade: Atas da IV Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? *In: VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*, Londrina, p. 15-25, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 06 out. 2022.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação histórica em Portugal: esboço de uma síntese. *In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil. Atas da V Jornada Internacional de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2009, p. 11-27.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>. Acesso em: 06 out. 2022.
- BARSA. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Barsa>. Acesso em: 02 out. 2022.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BATISTA, Waldeise Santos. **A Educação de Jovens e Adultos e o Golpe de 64: as iniciativas dos movimentos de educação popular dissolvidas pelo regime militar**. 2017. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, Centro de

Educação e Ciências Humanas, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9235>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e Ensino da História do Brasil. *In*: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (Orgs.). **Ensino de História e Memória Coletiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007, p. 13.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2019.513%2C%20de%2025%20de%20Agosto%20de,confere%20o%20art.%2074%2C%20letra%20a%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Planalto, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília: CNE; MEC, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília: Planalto, 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**: Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer n. 5, de 28 de abril de 2020**. Brasília: CP; CNE, 2020.

BURKE, Peter. **Uma História Social de Conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2004.

CALVACANTI, Márcia T. O Ensino de História e a relação Teoria/Prática. *In: XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social*, Natal: UGF, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364692509arquivoartigoanpuh2013.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

CASTANON, Gustavo A. Construtivismo e ciências humanas. **Ciênc. cogn.**, v. 5, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2023.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf. Acesso em: 06 out. 2022.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988, p. 91-110. (Coleção Memória e sociedade).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. Especial, p. 225-237, mai. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639537>. Acesso em: 17 out. 2022.

COUTINHO, Clara P.; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da web 2.0. *In: Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE 2007*, Porto, Portugal. Actas...2007. Porto, p. 199-204, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Roda Viva. *In: CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de (Orgs.). O Golpe na Educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002, p. 35-87.

DIAS, Liliana Eliete dos Santos Patrício. **A Metodologia da Aula-Oficina no Ensino da História e da Geografia**. 2014. 101f. (Relatório de Estágio – Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Ciências

Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2014. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/15784/1/Liliana_Dias_Metodologia_aulaoficina.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

DICIONÁRIO de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/dicionario_de_indicadores_educacionais_formulas_de_calculo.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

DICIONÁRIO *online* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/supletiva/>. Acesso em: 02 out. 2022.

DOCUMENTO Curricular para Goiás – Ampliado. Cortes Temporais. Consed, 2021. 144 p. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. 2004. 184f. (Dissertação – Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FITA VHS. <https://www.puc-campinas.edu.br/museu-anterior/fita-vhs-para-video-cassete/> Acesso em: 10 out. 2022.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOSSILE, Dieysa K. Construtivismo *versus* sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM, 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água: 1993, p. 27-38.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Regina. Entrevista concedida a Magda Soares. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 16, jul./ago. 1997.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOIÁS. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. Goiânia: SEDUC/COEDI, 2010.

GOULARTE, Amanda. Exemplos de tecnologias digitais para usar nas suas aulas. **Blog Flexge**, sep. 12, 2022. Disponível em: <https://blog.flexge.com/exemplos-tecnologias-digitais-educacao/>. Acesso em: 10 out. 2023.

HADDAD, Sérgio (Org.). **O Estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. A produção discente da pós-graduação em Educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019**. 2º trimestre de 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Município de Catalão**. Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>. Acesso em: 30 out. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

KULLOK, Maria Gomes Brandão (Org.). **Relação Professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: edUFAL, 2002.

LAGARTO, José Reis. Inovação, TIC e sala de aula. *In: V Congresso Internacional de Educação*: As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora, Santa Maria, Bibles, p. 133-138, 2013.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 2001, Braga, Portugal. Actas... Braga: UMINHO - Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2001, p. 13-17.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos**, v. 5, n. 9, p. 37-49, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Aceleração escolar**: Estudos sobre educação de Adolescentes e Adultos. Goiânia: [s/n], 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Juliana Diógenes A.; COSTA FILHO, Ismar Capistrano. O Conceito de Aldeia Global de Mc Luhan Aplicado ao Webjornalismo. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *In: XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Curitiba, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/r4-1816-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LIMA, Vania de. **Proposta de Aula-Oficina para o ensino de história local no ensino fundamental - Londrina 2018**. 2018. 38 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Departamento de História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, São Paulo, 2001.

MACIEL, Carolina Maria Abreu. Uso da internet para o Ensino de História: experiência com o blog da disciplina de oficina de Ensino de História Geral I. **Revista de História Bilros**:

História(s), Sociedade(s) e Cultura(s), [S. l.], v. 6, n. 12, 2018. <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7867>. Acesso em: 14 out. 2022.

MARZARI, Marilene; QUEIROZ, Valéria Marcia. A Educação em Tempos de Pandemia: Contribuições das Ciências Humanas e Sociais. **Revista Panorâmica**, v. 35, p. 09-31, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revista-panoramica/article/view/1479/19192604>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões**. 2018. 22 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022

MAYER, Leandro. O uso de blog como ferramenta pedagógica em aulas de história local. **Revista de História Bilros: História(s), Sociedade(s) e Cultura(s), [S. l.]**, v. 3, n. 05, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/bilros/article/view/7699>. Acesso em: 14 out. 2022.

MEDEIROS, Marilú Fontoura de. Paradigma em educação à distância: processo reconstrutivista em ambientes colaborativos e interativos. *In: Anais da III Jornadas de Educación a Distancia: Mercosur 99*, Osorno, Chile, 1999.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id online Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 50, p. 835-853, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/2481/3883/10054>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História? *In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2021, p. 37-52.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações da aprendizagem**. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?** saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a covid-19. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 01 out. 2022.

MORAN, José M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, José M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORAN, José M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004.

NASCIMENTO; Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 01, p. 190-214, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj>.

edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes. Acesso em: 21 ago. 2023.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

O FÓRUM Goiano de EJA. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/book/export/html/146>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PEREIRA, Eliane Lopes. Histórico da educação de jovens e adultos. **Instituto Saber de Ciências Integradas Revista Científica**, *online*, 2023. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/803-historico-da-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1996.

PROJETO Político Pedagógico: Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Prof.^a Alzira de Souza Campos, 2022. 46p.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. *In: Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita*, 2018, *online*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RODRIGUES, Willian Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa [online]**, v. 01, n. 02, p. 07-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**. *In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 41-49.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia: programa REAJA**. 2008. 223 f. (Tese – Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234 [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História crítica**: v. 4. São Paulo: Moderna, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Narrativa histórica**: algumas considerações. Curitiba, 04 set. 2008. (Texto elaborado no LAPEDUH-UFPR).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens. **Rev. Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778012>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, T. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 164, p.11-31, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

Secretaria Geral da Governadoria. Estado de Goiás. **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Francisca Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. 2017. 49f. TCC (Graduação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

SILVA, C. B. da; ROSSATO, L.; DE OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em História - Igualdade de gênero e diversidade. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 453-465, 2013. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.318>. Acesso em: 01 out. 2022.

SOUZA, Hélio Augusto Godoy de. **Documentário, realidade e semiose: os sistemas audiovisuais como fontes de conhecimento**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2001.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: v. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOTERO, Samara Barbosa Costa. Oficina: Uma Proposta para o Ensino de História. *In*: **APUH**, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2013.

TIC Domicílios. Principais resultados. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic-domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

Temas contemporâneos transversais na BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO, 1948. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VIEIRA, Alexandre (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 151-164.

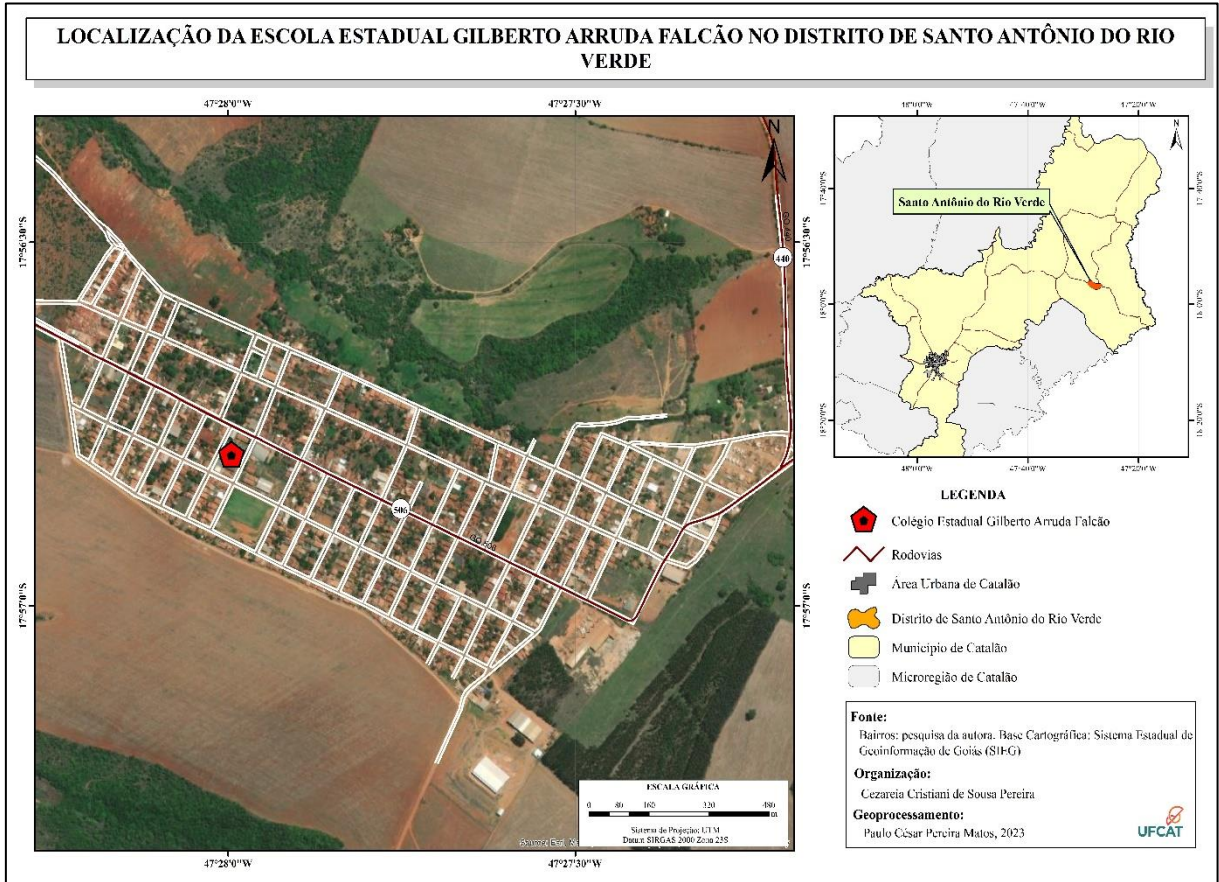
VIEIRA, Vera Lúcia Silva. Ensino de História, Pandemia e Usos Políticos do Passado. *In*: SANTOS, Regma Maria dos; NUNES, Radamés Vieira (Orgs.). **Discutindo a Pandemia**: cidades, memórias e culturas. Rio de Janeiro: UFCAT; Autografia, 2021, p. 99-120.

VON STAA, Betina. **Sete Motivos para um Professor criar um blog**. 2006. Disponível em: www.educacional.com.br/articulas/betina_bd.asp?codtexto=636. Acesso em: 05 nov. 2023.

WIKIPEDIA. 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Goi%C3%A1s>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ANEXOS: Mapas

Anexo B: Mapa II – Colégio Estadual Gilberto Arruda Falcão.

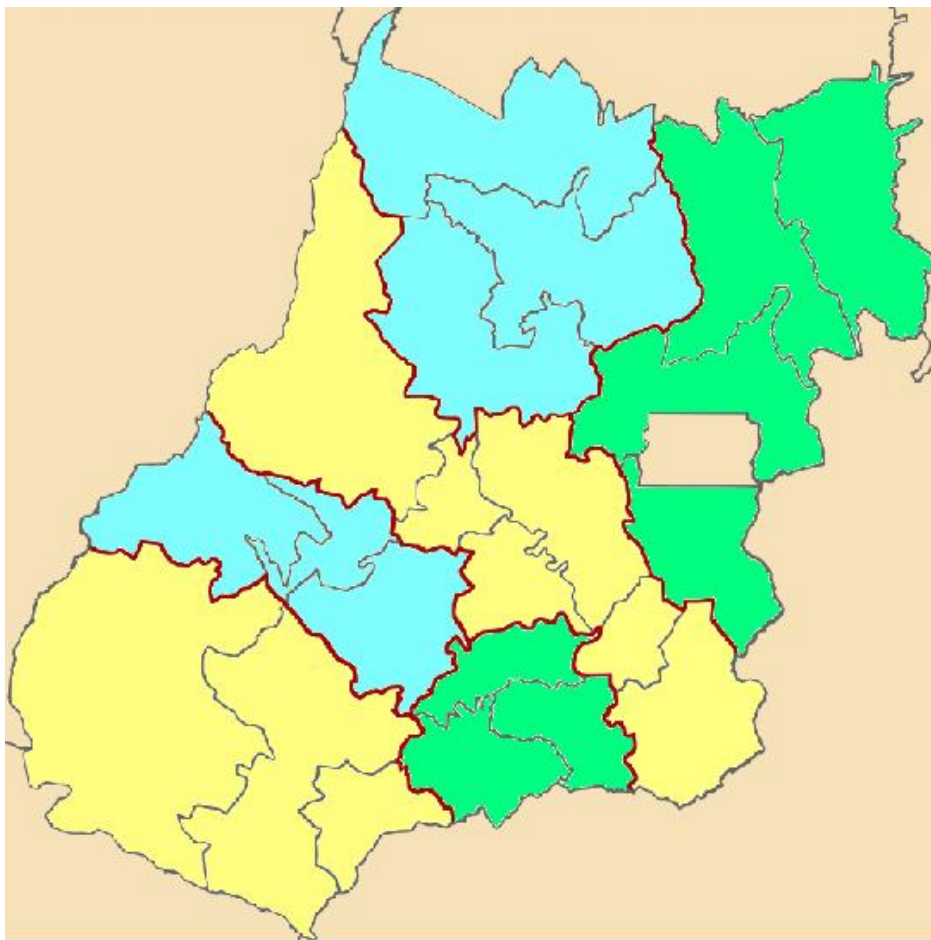


Fonte: Adaptado pela autora (2023).

Anexo C: Mapa III – Região Imediata de Catalão, Goiás.

Fonte: IBGE (2023).

Anexo D: Mapa IV – Divisão das regiões intermediária em Goiás em vermelho.



Fonte: IBGE (2023).

APÊNDICES: Planos de Oficinas

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 4º Semestre – IIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 04 – com duração de 50min cada
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
Registros da história: linguagens e culturas. História: tempo, espaço e formas de registros.	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (EF06HI01C) Reconhecer que a organização do tempo é construída culturalmente, de acordo com a sociedade e do seu contexto histórico.	- Entender como os lugares de memória – museus, arquivos, monumentos, documentos, igrejas, praças, iconografias, vídeos, manifestações dos saberes populares, entre outros – são construídos historicamente. - Compreender os conceitos de história e memória.	- Visita ao museu municipal “Cornélio Ramos”. - Exposição de painel fotográfico com paisagens do município de Catalão. - Produção de um parágrafo focando as mudanças e permanências das paisagens apresentadas no painel. - Trabalho interdisciplinar com habilidade (EF06GE01), da Geografia no que tange as modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e Língua Portuguesa; (EF69LP06), no que se refere textos de apresentação e apreciação de produção cultural.

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 3º Semestre – IIIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 04 – com duração de 50min cada
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
A Contemporaneidade em suas estruturas: política, social, econômica e cultural.	A cultura de violência contra as mulheres no país.	<p>(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.</p> <p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.</p> <p>(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológica no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedade e cultura.</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p>	<p>- Entender o conceito de violência contra a mulher contido na Lei Maria da Penha;</p> <p>- Difundir a Lei Maria da Penha como forma de prevenção da violência contra a mulher e para que todos tenham conhecimento dos instrumentos de proteção às mulheres caso a violência ocorra;</p> <p>- Sensibilizar para a importância de acabar com a cultura de violência contra as mulheres no país.</p>	<p>- Apresentar e discutir a síntese da Lei Maria da Penha; conceitos e as formas de violência contra as mulheres.</p> <p>- Divisão da turma em equipe.</p> <p>- No laboratório de informática construir um cartaz de alerta e informações sobre os órgãos competentes para denunciar a violência contra a mulher, a atividade será realizada com auxílio da ferramenta Canva.</p> <p>- Exposição dos trabalhos na escola.</p> <p>- O trabalho será interdisciplinar com Sociologia, Língua Portuguesa e Arte.</p>

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 4º Semestre – IIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 06 – com duração de 50min cada
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
A Contemporaneidade em suas estruturas: política, social, econômica e cultural.	As relações de gênero como construção social.	(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade). (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.	- Identificar práticas de dominação masculina. - Reconhecer elementos que reproduzem as relações de gênero. - Evidenciar que as relações de gênero são historicamente construídas. - Reconhecer a importância do respeito mútuo e adotar uma postura de reprovação diante atitudes que possa constranger o outro. - Reconhecer que não é o sexo que determina nossas escolhas enquanto ser social.	- Diferenciar Sexo, Sexualidade e Gênero, estudo dirigido. - Discutir sobre as questões de Gêneros, leitura dialogada. - Exibir o curta-metragem “Acorda Raimunda”, propondo a discussão sobre o “lugar” do homem e da mulher na sociedade. - Dividir a turma em grupo e produzir <i>zines</i> (revistinhas independentes e não profissionais com diversos fins lucrativos ou não. O termo “ <i>zine</i> ” veio de “ <i>fanzone</i> ”, aglutinação de “ <i>fan</i> ” e “ <i>magazine</i> ”, “revista de fãs”).

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 2º Semestre – IIIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 06 – com duração de 50min cada.
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
Registros da história: linguagens e culturas. História: tempo, espaço e formas de registros.	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados. (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes. (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. Aprender acessar, pesquisar, filtrar e produzir no ambiente informacional e midiático.	- Entender como os lugares de memória – museus, arquivos, monumentos, documentos, igrejas, praças, iconografias, vídeos, manifestações dos saberes populares, entre outros – são construídos historicamente. - Compreender os conceitos de história e memória. - Coronelismo em Goiás.	- Entender o conceito de Coronelismo usando o aplicativo <i>Socratic IA</i> . - Conhecer e analisar pelo aplicativo <i>Google Maps</i> nomes de ruas da cidade e as homenagens aos coronéis municipais. - Produzir em grupo um <i>Quis</i> . - Publicação do <i>Quis</i> na aba do <i>blog</i> .

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 1º Semestre – IIIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 06 – com duração de 50min cada.
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
A instituição da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	<ul style="list-style-type: none"> - Era Vargas e suas contradições. - O trabalhismo e o protagonismo político. - A atual Reforma Trabalhista. 	<p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a Era Vargas e seu polêmico e controverso legado. - Apresentar os avanços sociais e econômicos (criação da CLT, da Petrobrás e da Companhia Siderúrgica Nacional) e, por outro, a perda dos direitos políticos e civis (censura à imprensa e a artistas, perseguições políticas, fechamento do Congresso). - Sensibilizar sobre a Nova Reforma Trabalhista: possibilidades, contradições e problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de sala multimídia. - Apresentação de <i>slides</i>. - Divisão da turma em grupos. - Desenho de mapa mental. - Publicação dos mapas mentais produzidos, na aba “atividades” do <i>blog</i>.

PLANEJAMENTO DE AULA
CEJA PROF.ª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
COMPONENTE CURRICULAR: História
TURMA: 1º Semestre – IIIª Etapa
NÚMEROS DE AULAS: 06 – com duração de 50min cada.
ANO: 2024

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDO	ATIVIDADES
Registros da História: Linguagens e Culturas.	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o fenômeno de disseminação de notícias falsas, mais conhecida como <i>Fake News</i>, nas redes sociais. - Possibilitar uma presença mais ética e crítica nas redes sociais. - Contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDICs, necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. - Reconhecer os discursos de ódio. - Refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos. 	<p>(EF09LP01)</p> <p>Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.</p> <p>(EF07LP02)</p> <p>Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.</p> <p>(EM13CHS103)</p> <p>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHS504)</p> <p>Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Redes Sociais e fenômeno de disseminação de notícias falsas, mais conhecidas como <i>Fake News</i>. - Ética e criticidade nas redes sociais. - Os discursos de ódio, e os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Videoaula no <i>Youtube</i>: conceito de Fake News e discurso de ódio. - Interatividade com <i>blog</i> (estudantes). - Participação dos estudantes no <i>blog</i> (escrita; imagem...).

		tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.		
--	--	--	--	--