



PROFHISTÓRIA

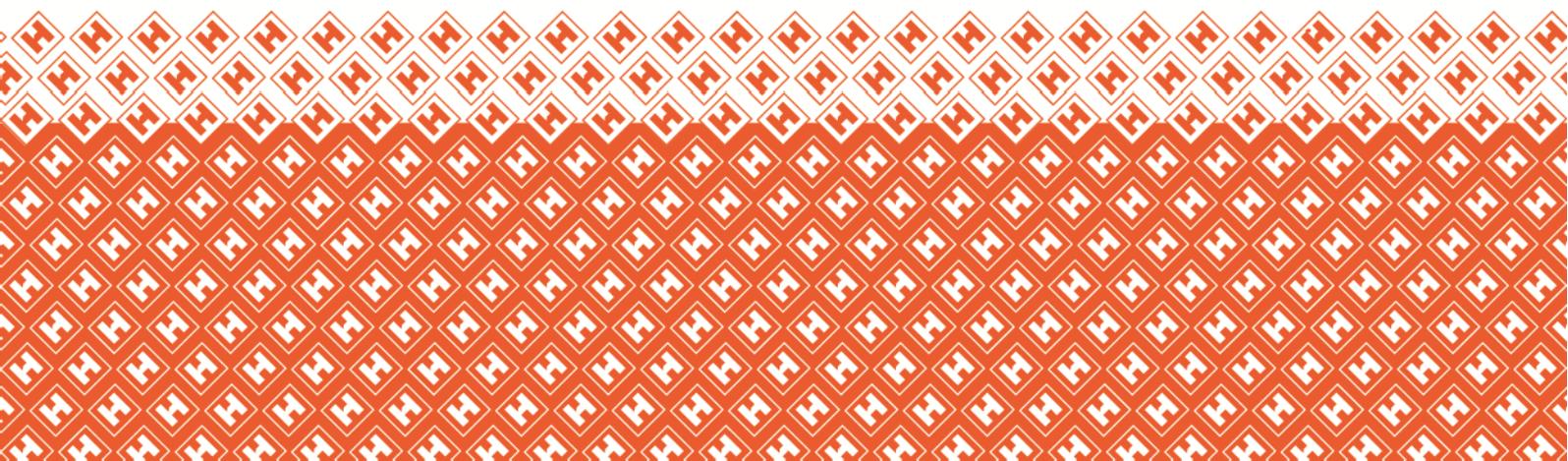
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RAFAEL TAVARES DOS SANTOS

**SUJEITOS, IDENTIDADES E O MUNDO DIGITAL: UMA
POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
CONTEMPORANEIDADE.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

AGOSTO / 2021



Rafael Tavares dos Santos

SUJEITOS, IDENTIDADES E O MUNDO DIGITAL: UMA POSSIBILIDADE
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Ensino de História –
ProfHistória – da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa
Borges.

Rio de Janeiro

2021

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

Santos, Rafael Tavares dos Santos

S237 sujeitos, identidades e o mundo digital: uma possibilidade para o ensino de História na Educação de jovens e adultos na contemporaneidade. / Rafael Tavares dos Santos Santos. -- Rio de Janeiro, 2021. 79p.

Orientadora: Vera Lúcia Bogéa Borges.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de História. 3. Sociedade da Informação. 4. Duque de Caxias. 5. Identidades. I. BORGES, Vera Lúcia Bogéa, orient. II. Título.

Rafael Tavares dos Santos

SUJEITOS, IDENTIDADES E O MUNDO DIGITAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA
CONTEMPORANEIDADE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História –
ProfHistória – da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 27 / 08 / 2021.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Fernanda Santana Rabello de Castro

Museu Histórico Nacional – MHN

Prof.^a Dr.^a Patrícia Bastos de Azevedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

DEDICATÓRIA

Ao Thiago, ao David, ao Leandro e a todos que perderam suas vidas pela Covid-19 e por uma necropolítica implementada por esse governo.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Professora Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges, que mesmo diante das adversidades provocadas pelo quadro de pandemia da Covid-19 e do isolamento necessário, foi uma presença constante, com encontros semanais de forma online e diálogo frequente através dos mais diferentes meios de comunicação. Além disso, é importante destacar a sua força, dedicação e persistência para me compreender e incentivar. Tenho a certeza de que sua tarefa não foi fácil, mas serei eternamente grato pelos ensinamentos, acadêmicos e de vida, sem sua parceria esse trabalho não teria vida.

A professora Dr.^a Leila Bianchi Aguiar, coordenadora do ProfHistória na UNIRIO até 2019, que com calma e sensibilidade, foi fundamental para a minha permanência nesse programa. A Professora Dr.^a Susana Cesco, atual coordenadora do ProfHistória na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que com dedicação enfrenta o desafio de administrar um programa de mestrado em plena pandemia de Covid-19.

As professoras que participaram do meu exame de qualificação – Prof.^a Dr.^a Fernanda Santana Rabello de Castro e Prof.^a Dr.^a Patrícia Bastos de Azevedo – que através das suas colocações, sugestões e apontamentos, contribuíram no desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, que através de suas disciplinas e orientações, colaboram para o fortalecimento desse programa, permitindo a consolidação dessa proposta voltada para a qualificação dos profissionais da Educação Básica, aspecto nem sempre privilegiado na estrutura acadêmica tradicional.

Aos colegas do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, não apenas da UNIRIO, como aos dos outros polos desse programa no Rio de Janeiro, especialmente, aos colegas da UFRRJ, onde participei de três disciplinas desse programa de Pós-Graduação.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UNIRIO pela oportunidade de qualificação acadêmica de excelência que marca a universidade pública, assim como agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atua no financiamento e no suporte desse programa de Pós-Graduação.

Aos meus alunos, tanto da rede estadual do Rio de Janeiro na cidade de Duque de Caxias, como da rede municipal de Teresópolis, que me inspiram, cotidianamente, na busca por uma formação mais qualificada. Toda conquista também é uma luta coletiva e a melhoria na formação acadêmica é uma bandeira da categoria de profissionais da educação, por isso, deixo aqui meu agradecimento aos meus colegas professores, que sempre tiveram palavras de apoio

e incentivo nessa jornada.

A Márcia Nascimento, uma amiga que está sempre disposta a acolher, a sorrir, a dizer que tudo dará certo e a alimentar o corpo e a alma. Ao Marcelo Machado, farol intelectual do nosso grupo, que com carinho e zelo, promove a formação de redes e a construção de amizades duradouras.

A Márcia e a Débora, minhas irmãs, que apesar da minha ausência, compreendem, com amor e carinho, o distanciamento físico do meu amor fraternal por elas. Aos meus sobrinhos, Thaís, Duda e Matheus, que fortalecem meu desejo por um mundo melhor por eles.

Aos meus pais, Salvador e Lídia Marta, que sempre lutaram para garantir meu acesso a educação, com a convicção, que seria o conhecimento a melhor arma para uma vida digna e confortável. A educação me levou a uma vida ainda melhor, essa vitória também é dos senhores. Vocês são vencedores!

Nesse momento, onde chegamos ao final dos agradecimentos, gostaria de destacar a importância da minha companheira nesse projeto. Dayane, minha vida tem sido muito melhor depois que você chegou e sem a sua parceria e compreensão seria difícil chegar até aqui. Assim como diz a letra daquela música, e no meio de tanta gente eu encontrei você! Obrigado pelo amor, pela sensibilidade e por sonhar junto. Muito obrigado!

SANTOS, Rafael Tavares. **Sujeitos, identidades e o mundo digital: uma possibilidade para o ensino de história na educação de jovens e adultos na contemporaneidade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021. ... 80p.

RESUMO

A chegada de alunos cada vez mais jovens à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a ampliação do acesso a novas tecnologias transformaram a realidade desse segmento no Brasil. O desafio do analfabetismo adulto que marcava a EJA em contextos históricos anteriores já não é o principal problema na atualidade. Dessa maneira, como o uso de tecnologias, que marcam as relações na sociedade da informação, pode contribuir para o Ensino de História na EJA e sendo a questão motivadora para a reflexão proposta. A dissertação discute as possibilidades do uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no desenvolvimento de uma proposta de educação significativa para o Ensino de História na EJA, com atenção para identidades dos atores desse segmento e, também, compreendendo as peculiaridades que compõem a Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias a partir da experiência em escola situada na periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro. Neste sentido, como contribuição para o desenvolvimento de práticas de ensino, dois materiais com formato que interliga áudio com imagens são apresentados para serem desenvolvidos com os alunos da EJA tendo como referência a rede estadual do Rio de Janeiro.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de História; História Pública; Duque de Caxias/RJ; TICs; Identidades.

SANTOS, Rafael Tavares. **Subjects, identities and the digital world: a possibility for the teaching of history in contemporary youth and adult education.** Thesis (Master's degree). Professional Master's Program in History Teaching – Federal University of the State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2021. ... 80p.

ABSTRACT

The arrival in the Youth and Adult Education (EJA) of increasingly younger students and the enlargement in the access to new technologies have transformed the sector's reality in Brazil. The challenge of adult illiteracy that marked EJA in past contexts is no longer the central issue. Thus, the way in which the use of technologies, which determine social relations in the information society, can contribute to the Teaching of History in EJA is the driving question of the proposed analysis. The present dissertation discusses the possibilities for the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the development of an educational proposition that is significant to history teaching in EJA, rendering special attention to the relevant actor's identities and also comprehending the peculiarities that compose the Youth and Adult Education programme in the municipality of Duque de Caxias, stem from the experience of a school situated in the suburban areas of Rio de Janeiro's metropolitan zone. Henceforth, as a contribution to the development of teaching practices, two materials that intertwine audio and image are presented to be used with students from EJA, having as a reference the state network of Rio de Janeiro.

Key-words: Youth and Adult Education; Teaching of History; Public History; Duque de Caxias/RJ; ICTs; Identities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEDERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEPA - Colégio Estadual Parada Angélica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GSA - Google Sala de Aula

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEJA - Nova Educação de Jovens e Adultos

NTICs - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OEs - Orientações de Estudos

PEI - Programa de Educação Integral

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História

SEEDUC-RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

TDICs - Tecnologias Ditas da Informação e da Comunicação

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS COM O EJA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ALGUMAS CONEXÕES | 18 |
| 1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo: aproximações com a EJA-RJ | 18 |
| 1.2 Educação de Jovens e Adultos: as identidades e os sujeitos da EJA | 26 |
| 1.3 Sociedade da informação e educação: dimensões da exclusão digital e possibilidades de inclusão social | 32 |
| CAPÍTULO 2: EJA EM DUQUE DE CAXIAS: HISTÓRIA PÚBLICA E A PANDEMIA DE COVID-19 EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO | 40 |
| 2.1 Escola na baixada fluminense: especificidades da educação noturna no terceiro distrito de Duque de Caxias | 40 |
| 2.2 A História Pública como possibilidade de democratização do conhecimento histórico | 44 |
| 2.3 A pandemia do Covid-19 e o ensino remoto na EJA em escola na periferia de Duque de Caxias/RJ | 48 |
| CAPÍTULO 3: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA EJA DO ENSINO MÉDIO: UMA METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO E O USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA | 53 |
| 3.1 A construção por uma metodologia para o uso de recursos audiovisuais no ensino de História da EJA | 53 |
| 3.2 O caminho para a produção de um material multiformato para o ensino de História na EJA | 57 |
| 4.2.1 O compromisso da EJA: o ensino e suas interseções com a democracia | 57 |
| 4.2.2 Percurso na elaboração do material em multiformato | 62 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS | 67 |
| ANEXOS | 72 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata da relação entre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) desenvolvido na realidade de uma escola localizada na periferia¹ de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro. Além disso, o trabalho busca debater, a partir dos alunos, as identidades presentes na EJA, as possíveis transformações geradas pelo avanço da sociedade de informação e as diferenças de acesso à tecnologia que marcam as gerações de nativos, migrantes e excluídos digitais. Aliado a isso buscamos, ainda, descrever a realidade do ensino noturno para os discentes de uma escola na periferia da Baixada Fluminense.

Diante disso se torna necessário destacar a importância do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) para esta pesquisa. É importante salientar que as reflexões sobre o ensino de História na educação básica, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, não fora amplamente debatido nos cursos de História, sejam da graduação ou nas posteriores especializações até o momento da minha primeira formação por volta dos anos 2000.

Ao longo dos mais de dois anos que esta pesquisa foi desenvolvida diversos colegas relataram o distanciamento de suas formações iniciais na graduação de História, com sua prática docente na educação básica, concluindo que as pesquisas científicas sobre a EJA ainda são incipientes e, certamente, as produções no ProfHistória podem e devem refletir a dinâmica da sala de aula deste segmento de ensino que, constantemente, apresenta desafios aos professores atuantes.

Portanto, acreditamos que o ProfHistória seja um marco decisivo na mudança deste cenário de desafios impostos pela EJA. Em 2012, com o estímulo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da coordenação da área de História da instituição de estudo, a ideia do Programa Pós-Graduação em rede nacional voltado para a formação de um mestrado profissional em Ensino de História passou a ganhar força, como destaca Ferreira (2019):

Em agosto de 2012, as discussões já tinham amadurecido e começamos a montar o

¹ A noção de periferia aqui é destacada serve para especificar que a escola não está no centro do município de Duque de Caxias, mas está afastada geograficamente do centro político e econômico mais desenvolvido deste município da Baixada Fluminense. Em linhas gerais os termos centro/periferia não são intercambiáveis com desenvolvimento/subdesenvolvimento. O centro sempre será desenvolvido, mas também poderá haver periferias desenvolvidas como acontece em alguns municípios fluminenses. Tampouco, se deve superpor as noções centro/periferia e autonomia/dependência uma vez que existem dinâmicas próprias que podem superar o reflexo reducionista de sociedade dependente. Cf. FRANCO, Rolando. *Periferia* (verbete). In: SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.894-896.

projeto, definir as linhas etc. Foi um trabalho a várias mãos e algumas pessoas tiveram um trabalho muito importante. Foi um trabalho imenso, porque precisávamos montar ementa para todas as disciplinas. Nós enviávamos e-mail com chamada para os colegas, “Precisa-se de ementa para História da África”; esperávamos as respostas chegarem, arrumávamos a ementa, selecionávamos a bibliografia. O que se esperava era que o resultado se configurasse em um projeto para o Rio de Janeiro, um PROFHISTORIA fluminense, com as seis universidades daqui. Quando se aproximou o final do ano, se bem me lembro, em dezembro, nós fomos para a Capes. Pedimos para o Carlos Fico agendar uma reunião com o diretor de avaliação, que nessa época era o Lívio Amaral, para que ele conversasse e explicasse como seria o funcionamento. As dúvidas eram muitas: de quais instituições eram os alunos? Como seriam as orientações? Quem emitia o diploma? Como se constituía o vínculo? Colocamos tudo na mesa e ele disse: “Caso a ideia seja fazer uma rede, não dá para ser local, deve ser uma rede nacional. E, vocês precisam apresentar isso tudo, pronto, até o final de março do próximo ano.” (FERREIRA, 2019, p. 34).

O ProfHistória representa uma oportunidade para tratar de temas que estão diretamente relacionados ao Ensino de História. Sem este programa, no entanto, haveria pouca oportunidade para o desenvolvimento de projetos acadêmicos consolidados de Pós-Graduação voltados para a História. Frequentemente é possível observar que temas ligados ao ensino, mesmo envolvendo disciplinas com áreas de atuação consolidadas na academia, são trabalhados nos mestrados de educação. Assim sendo, o ProfHistória é, sem dúvida, uma grande oportunidade para o professor-pesquisador consolidar sua trajetória profissional a partir da formação continuada.

A prática docente na EJA realizada na escola de Duque de Caxias foi determinante para a construção do meu objeto de pesquisa. A seleção para o ProfHistória permite o ingresso no curso sem, necessariamente, a apresentação de um projeto de pesquisa e, comumente, o tema de exploração se configura ao longo do primeiro ano de curso, porém ao entrar no programa tinha a convicção de que precisaria dialogar com a minha experiência em sala de aula.

Dessa maneira, enquanto professor de História atuante na EJA, usei a minha realidade como ponto de partida. Indagações como a trajetória da Educação de Adultos no Brasil; os sujeitos que formam este segmento; os impactos da sociedade da informação no Ensino de História na EJA e as oportunidades que as novas tecnologias permitem para o Ensino de História para adultos na periferia de Duque de Caxias marcaram o debate presente nesta pesquisa.

Para tratar um pouco sobre estes pontos é necessário destacar alguns conceitos presentes no trabalho. A Educação de Jovens e Adultos é analisada no item 1.1 do primeiro capítulo, como possível elemento em transformação no Brasil, inicialmente pela perspectiva do combate ao analfabetismo e, atualmente, torna-se possibilidade bastante concreta de uma camada crescente de jovens que deixam o ensino vespertino por reprovações contínuas, jubramento ou, ainda, a necessidade de trabalhar.

Além das transformações ocorridas na EJA o avanço de NTICs permitem a consolidação de uma nova realidade social que também irá impactar este segmento na educação, então para discutir as mudanças ocorridas a partir do desenvolvimento desta sociedade recorreremos aos trabalhos de Castells (1999) e Levy (1999).

Ressalta-se, também, que mais duas perspectivas são decisivas para o desenvolvimento desta pesquisa; o reconhecimento da diversidade presente na EJA e a construção das identidades dos sujeitos estudantes - temas estes debatidos a partir das contribuições de Arroyo (2017) e Sales & Fischman (2019). Outro ponto importante para a nossa pesquisa foi a discussão sobre a realidade da periferia, no contexto de uma educação noturna, para alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, localizados, especificamente, no terceiro distrito de Duque de Caxias. Esta realidade é relevante para a investigação aqui proposta.

Neste cenário também vale destacar o ambiente no qual a pesquisa foi desenvolvida. O item 2.1 do segundo capítulo trata do Colégio Estadual Parada Angélica localizado no bairro de mesmo nome e afastado mais de 30 quilômetros do centro de Duque de Caxias, sendo este o *lócus* do trabalho. A EJA, do Ensino Médio, nesta escola segue o modelo de módulos da rede estadual do Rio de Janeiro com a disciplina de História presente no primeiro e terceiro módulos. Esta investigação propõe o foco nos conteúdos previstos para o primeiro.

Além disso, é relevante destacar que a pesquisa ocorreu em grande parte sobre os impactos da pandemia de Covid-19. O isolamento e o distanciamento social impostos como medidas de controle da epidemia impuseram uma nova dinâmica para a pesquisa. As disciplinas previstas para este programa de Pós-Graduação foram cursadas em parte de forma presencial, no ano de 2019, mas duas disciplinas e o exame de qualificação ocorreram de forma remota, no ano de 2020. Da mesma forma, o ensino na EJA passou, também, a ser à distância, impondo, assim, uma realidade distinta que será levada em consideração neste trabalho.

Portanto, para que não reste dúvida é importante destacar que os créditos previstos no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História foram cursados, em grande parte, no período anterior à pandemia do Covid-19 e que a produção da pesquisa ocorreu quase que exclusivamente durante o período de isolamento social imposto. Nesse sentido é necessário destacar que este fato também implicou no ensino remoto da EJA no Colégio Estadual Parada Angélica.

Sendo assim, as possibilidades que as NTICs apresentavam ao ensino de História deixaram de ser um cenário possível e transformaram-se numa realidade imposta pelo ensino remoto. As diferenças de acesso à tecnologias e as dificuldades provocadas pela desigualdade

social ficaram claras com o quadro pandêmico. Estes elementos impactaram, de forma decisiva, neste pesquisa. Não se trata, apenas, de produzir um material pedagógico para a EJA, mas sim um que possa dialogar com as realidades presentes no segmento.

Outro ponto decisivo para o desenvolvimento do trabalho, com efeito direto na revisão do plano inicial de redação, foi o exame de qualificação. As contribuições das professoras Fernanda Castro, Patrícia Bastos e Vera Lúcia Borges com seus apontamentos, observações e correções permitiram o aprofundamento da pesquisa com o estabelecimento de pontos importantes para a transformação de um modelo embrionário com caminhos definidos.

Dessa forma, nosso primeiro capítulo busca apresentar um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nas últimas décadas, destacando as transformações ocorridas ao longo desta trajetória. Na sequência visamos debater os sujeitos presentes na EJA e traçar elementos que colaboram para a formação de suas identidades e, por fim, articular a construção da sociedade da informação e os seus impactos na Educação de Jovens e Adultos. Para debater assuntos tão diversos recorreremos a autores como Haddad (2000), Fávero (2010), Arroyo (2017), Sales & Fischman (2019), Castells (1999) e Levy (1999).

No segundo capítulo buscamos traçar um caminho em que fosse possível pensar as contribuições de elementos presentes na cibercultura para o ensino de História na EJA. Nosso objetivo foi apresentar as condições presentes no cotidiano da escola estadual da periferia de Duque de Caxias. Em seguida, a opção foi relacionar o debate sobre a história pública com o ensino de História a partir do ProfHistória objetivando estabelecer as interseções entre a academia, o mundo digital e a sala de aula. O final do capítulo é uma apresentação dos desafios que marcaram o ensino remoto no contexto da pandemia de Covid-19, especialmente para o ensino público estadual na cidade analisada. Para este capítulo estabelecemos diálogo com autores como Ribeiro & O'Neill (2012), Jacobi (2000), Arroyo (2017), Sacristán (2000) e Silva (2010).

O terceiro e último capítulo foi dedicado ao desenvolvimento do produto pedagógico que acompanha esta dissertação. Marcado pelo processo de retroalimentação a pesquisa foi iniciada com base na prática docente, voltando-se, também, para os desafios do ensino de História na EJA. O ciclo que tem início com as indagações sobre as possibilidades do uso de TICs no cotidiano escolar da disciplina de História na EJA retorna ao ponto de partida ao propor atividades audiovisuais que envolvam conteúdos previstos no currículo essencial da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ).

Um dos itens apresenta debate sobre a metodologia para o uso deste material de múltiplo

formato, isto é, a combinação de áudio com diversas figuras como, por exemplo, mapas, quadros, etc. Além disso apresentamos argumentação para justificar a escolha dos dois temas que foram a base das aulas criadas para o primeiro módulo do Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos da Seeduc-RJ. A parte final do terceiro capítulo descreve o percurso para o desenvolvimento de cada aula, os programas usados e as fontes necessárias para a produção do produto pedagógico.

A pandemia do Covid-19 modificou a forma como a sociedade encarou a realidade. A vulnerabilidade que marca determinadas camadas sociais ficou ainda mais transparente. A fome, o medo, a violência, a falta de moradia e a ausência do básico são elementos presentes para um setor grande da nossa sociedade. Este trabalho não tem o objetivo de debater as raízes de todos estes problemas estruturais, mas é importante destacar que o seu desenvolvimento ocorreu neste contexto, onde a sociedade pôde olhar para suas mazelas sem nenhum tipo de maquiagem. O ensino na EJA precisa reconhecer estes desafios e, com isso, ser capaz de dialogar com esta vivência. O trabalho docente é, portanto, um ato de resistência na disputa política que luta pela democratização do conhecimento.

CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS COM O EJA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: ALGUMAS CONEXÕES

Ao direcionar uma pesquisa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é necessário observar que este segmento foi construído no Brasil a partir da necessidade de garantir acesso à educação da população adulta que não teve a oportunidade de estudar na infância e na adolescência. Portanto, iniciaremos o trabalho fazendo um breve histórico desta modalidade de ensino no país.

Após os apontamentos dos projetos que envolveram a EJA nas últimas décadas no Brasil iremos ponderar algumas características que colaboram para a formação da identidade dos sujeitos na EJA. Por fim, faremos uma breve análise da sociedade da informação e como este quadro social apresenta diálogos com o público presente na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA), em Duque de Caxias.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo: aproximações com a EJA-RJ

A preocupação com a educação de adultos está presente na sociedade brasileira e com referências ainda no período colonial, especialmente, a partir da chegada dos jesuítas. Nesse momento os religiosos ficaram encarregados da catequização dos povos nativos e da instrução dos colonos². Entretanto, para este trabalho será necessário realizar um breve histórico que nos remete a períodos mais recentes do ensino voltado para a população adulta e, por isso, vamos nos concentrar nos desdobramentos desta modalidade a partir da segunda metade do século XX.

A década de 1950 foi marcada por uma política de combate ao analfabetismo no país. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), através do CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, realizou diversas pesquisas que fundamentaram a ideia de que era preciso concentrar o combate ao analfabetismo com a melhoria e a ampliação da oferta de escolas para a população na faixa etária de 10 a 14 anos, rompendo o ciclo do analfabetismo na sociedade brasileira. Sobre isso Fávero (2010, p. 4) argumenta:

Como uma das consequências dessa concepção e desses estudos, o grupo de técnicos que trabalhava no INEP recusava a ação massiva das campanhas e propôs um projeto experimental, visando à expansão e melhoria da qualidade do ensino primário e procurando “secar as fontes do analfabetismo”. Entendia que não adiantava alfabetizar adolescentes e adultos, pois a inexistência ou o mau funcionamento da escola primária “fabricava” mais analfabetos, tanto no meio urbano quanto no meio

² PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira**. v 1, São Paulo: Leya, 2016.

rural. (FÁVERO, 2010, p. 4).

Ao final desta mesma década o cenário sobre a educação de adultos começou a mudar. Em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, os debates giravam em torno de uma nova proposta de ensino para este público, priorizando a construção de uma metodologia específica e o reconhecimento do educando como sujeito social, além do processo de ensino-aprendizagem como ferramenta de promoção da participação política. Os debates ocorridos no congresso são caracterizados por Paiva (1973, p. 210) da seguinte forma:

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

A discussão que marcou o II Congresso Nacional de Educação Adulta estava marcada pelo desenvolvimento industrial do país e o quadro político de redemocratização. O crescimento urbano permitiu o debate sobre a necessidade de superação do analfabetismo e mobilizou diferentes setores da sociedade. Os partidos políticos, movimentos sociais e até mesmo os religiosos buscaram se aproximar de grupos populares, tendo a educação de adultos como um canal importante de comunicação entre estes atores sociais com diversas campanhas sendo organizadas entre 1959 e 1964. Assim sendo, segundo Haddad (2000, p. 113):

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD, 2000, p. 113.)

Desenvolvido durante os momentos finais do governo João Goulart o Programa Nacional de Alfabetização era baseado no método Paulo Freire e pretendia romper com o modelo de educação “bancário³”, reconhecendo o educando como um sujeito ativo no processo educativo. Este projeto de conscientização social por meio da educação, especialmente na educação de adultos, encontrou resistência em setores da sociedade. É fundamental destacar,

³ Termo consagrado por Paulo Freire na sua crítica sobre o modelo de educação que não reconhece o educando como um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem. CF: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

então, o contexto político da época que confrontava ideias opostas para o futuro da sociedade brasileira. Antônio Costa (2009, p. 69) considera que:

A proposta educativa de Freire ia de encontro aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do status quo da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo. (COSTA, 2009. p. 69)

Com o golpe civil-militar de 1964 os movimentos que marcavam a educação de adultos no país perderam espaço e força. Para o regime da ditadura militar o caráter político da educação popular era visto como preocupante para seu projeto de poder. Cabia, então, ao Estado controlar este processo educativo de forma a evitar que estes núcleos fossem usados como campo fértil para movimentos sociais de questionamento do regime autoritário.

Ao mesmo tempo em que a educação da população adulta era tida como uma área sensível aos novos ocupantes do poder federal o analfabetismo era um tema delicado para a construção do modelo de país proposto pelos militares. Nesse sentido, o governo articulou respostas a esta demanda que resultaram na criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967 e a organização do Ensino Supletivo em 1971⁴.

O MOBRAL ganhou força na década de 1970 caracterizada pelo controle intensivo do Estado sobre os meios de comunicação e da repressão quanto à oposição. A implementação do programa era feita de forma vertical sem o debate com a sociedade civil ou com os educadores da área. O objetivo era claro: acabar com o analfabetismo, visto pelas lideranças militares como uma vergonha para o país. No plano de ação dois foram os programas criados; o Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integral (PEI).

Durante a década de 1970 o MOBRAL se consolidou e passou por uma série de transformações sendo que o programa atuou em diferentes frentes de trabalho como, por exemplo, a educação comunitária e a educação de crianças, mas apesar de todas as tentativas de reafirmação deste modelo como um importante ator para a erradicação do analfabetismo, o projeto não alcançou o seu objetivo, pois apenas 15% dos alunos concluíram o curso de alfabetização⁵ e, com o fim da ditadura civil-militar, o MOBRAL acabou extinto.

⁴ HADDAD, Sérgio de; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio Janeiro, 2000, n. 14, p. 108-130.

⁵ CUNHA, Luís Antônio. **Movimento brasileiro de alfabetização**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral>. Acesso: 28 de agosto de 2020.

Outro programa educacional voltado para a população adulta que marcou este período foi o Ensino Supletivo. A sua regulamentação foi feita pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, como destacam Haddad e Di Pierro (2000). Esta modalidade tinha como objetivo recuperar o atraso daqueles que não tiveram a oportunidade de realizar a escolarização na época adequada. Além do caráter reparador o projeto visava a formação de uma mão-de-obra adequada para a economia industrial/urbana que estava em desenvolvimento no país.

O Ensino Supletivo foi apresentado pelo governo como uma ponte para o futuro, como um instrumento capaz de inserir a sociedade brasileira no conjunto de países ricos, eliminando a carência de trabalhadores qualificados. Ao mesmo tempo, devido a sua característica flexível, este modelo permitiria a qualificação de trabalhadores que não puderam avançar na escolarização no período esperado de acordo com a faixa etária.

A lei que regulamentou a criação do Ensino Supletivo previa uma visão centralizadora do programa, mas, também, estabelecia que a sua implementação nas unidades federativas deveria ser regulamentada pelos Conselhos Estaduais de Educação. No âmbito federal, o Departamento de Ensino Supletivo do MEC seria o responsável pela elaboração do material didático e da metodologia a ser desenvolvida nos Centros de Ensino Supletivo em conjunto com atividades remotas que usariam o rádio e a televisão como ferramentas de difusão⁶.

Por sua vez, nos estados, uma variedade de programas relativos ao Ensino Supletivo passou a ser ofertada. As diversas secretarias criaram departamentos voltados para a modalidade, concentrando o foco no 1º e 2º graus, como eram nominados naquela época, deixando a cargo dos municípios o processo de alfabetização. Este cenário permitiu o surgimento de diversos projetos nas secretarias estaduais e nos municípios sendo que a base era, principalmente, a parceria com ações do MOBREAL.

Com o fim da ditadura civil-militar e o retorno dos governos civis em 1985 a extinção do MOBREAL ocorreu, tendo início o debate sobre o futuro da educação de adultos. Naquele ano foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos. A Fundação Educar passou a atuar no fomento das políticas públicas voltadas para a educação de adultos, articulando junto aos municípios, estados e organizações da sociedade civil as ações nesta área.

Um ponto importante para a expansão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-redemocratização estava presente no processo de elaboração da Constituição de 1988. A

⁶ HADDAD, Sérgio de; DI PIERRO, Maria Clara. **Escarlarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio Janeiro, 2000, n. 14, p. 108-130.

Assembleia Constituinte estabeleceu que a educação era um direito do cidadão e um dever do Estado, garantindo acesso ao ensino, de forma pública e gratuita a todos, inclusive aos que não tiveram oportunidade na faixa etária indicada. Somada ao direito constitucional a redistribuição de recursos, por intermédio da descentralização tributária, permitiu que estados e municípios expandissem a oferta do ensino voltado a adultos. Sobre isso Cacilda Fontes Cruz (2018, p. 57) destaca:

... a Constituição de 1988 considerou a educação sistemática como um direito de todos em qualquer faixa etária, e como um dever do Estado fornecê-la. Além disso, criou importante espaço para o resgate de uma concepção de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual estava presente a importância de se reconhecer que a capacidade do ser humano de aprender ao longo da vida não deve esvanecer. (CRUZ, 2018, p. 57).

O primeiro governo eleito de forma democrática após a ditadura civil-militar foi marcado pela tentativa de diminuição da máquina pública. A tese de que o estado brasileiro sofria com o excesso de empresas e funcionários ganhou força e serviu de base para o discurso de ineficiência do mesmo, favorecendo a política de privatizações adotada na década de 1990⁷. Nesse contexto, a Fundação Educar foi extinta e, em seu lugar, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que prometia a transferência de recursos através da criação de parcerias com instituições públicas, privadas e comunitárias que atuariam na promoção da alfabetização de jovens e adultos pelo país. Com o processo de *impeachment* e a formação de um novo governo o programa foi esquecido.

No Brasil para a fase democrática era necessária uma nova legislação que regulamentasse a educação. Após intenso debate, em 1996, o projeto com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada e contou com a relatoria do então senador Darcy Ribeiro. Todavia, a Lei de nº 9.394/96 não representou um avanço para a EJA. Na Seção que trata sobre o tema reafirmou o direito a educação para todos, inclusive aos que não tiveram acesso ao ensino na infância. Vale destacar que a lei alterou a idade mínima para o acesso ao supletivo, passando a ser de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio⁸.

Ainda nos anos de 1990 a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) representou importante mecanismo de financiamento do Ensino Fundamental no país. Contudo, devido aos vetos presidenciais as

⁷ PENNA, Lincoln de Abreu. **República brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

⁸ HADDAD, Sérgio de; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação, Rio Janeiro, 2000, n. 14, p. 108-130.

matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental não seriam computadas para o cálculo na distribuição dos recursos do FUNDEF, fato este que afetou, diretamente, na oferta desta modalidade, como destacou Haddad (2000, p. 123):

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e a com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado. (HADDAD, 2000, p. 123).

Na primeira década dos anos 2000 a questão do financiamento da EJA foi retomada com a transformação do FUNDEF em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissionais da Educação). A lei de nº 11.494 de 2007 regulamentou o FUNDEB incluindo todas as etapas da educação básica na distribuição destes recursos. Para a Educação de Jovens e Adultos isso foi importante para garantir o financiamento, impactando no aumento das políticas de expansão da oferta de EJA pelo país.

De forma geral podemos perceber que, apesar da descontinuidade dos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos ao longo da segunda metade do século XX e início desse século, devido às mudanças políticas e ao fato da não efetivação de uma política de Estado voltada para este segmento do ensino, algum avanço ocorreu. A crescente oferta e o amplo debate acadêmico sobre este tema são reflexos destes avanços, mas, também inferimos que se houve a garantia do financiamento e, logo, a ampliação da EJA no país é necessário avançar nas ferramentas para atender este público sem perder de vista o cenário atual de um mundo amplamente dinâmico e digital.

A realização do breve histórico da EJA no Brasil é importante para compreender os caminhos percorridos por esta modalidade de ensino ao longo do século passado. Este processo está diretamente relacionado a sua aplicação em diferentes entes federativos, mas acreditamos ser importante, também, apresentar o cenário em relação à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde a pesquisa foi desenvolvida.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) a partir de 2013 passou a adotar um novo modelo de estrutura para a EJA. Esta proposta de reestruturação curricular recebeu o nome de Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e foi concebida através de uma parceria entre a Seeduc-RJ e a Fundação Centro de Ciências e Educação

Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj). A apresentação desta proposta ocorreu através do Manual de Orientações Nova EJA que, para Valmir da Silva Bastos (2017, p. 347-348), apresenta algumas falhas como:

Nesse manual, é notória a discussão insipiente que apresenta a Educação de Jovens e Adultos como um desafio para a gestão educacional; no entanto, tal discussão falha ao não apresentar sequer um breve histórico acerca dos avanços da EJA no nosso país. (BASTOS, 2017, p. 347-348).

Após esta observação é necessário compreender como ocorreu a organização da NEJA na rede estadual de educação do Rio de Janeiro a partir de 2013. O primeiro aspecto a ser destacado é que houve uma mudança na organização da EJA do Ensino Médio com alteração da estrutura do curso. No modelo anterior, esta modalidade era dividida em três fases semestrais, onde cada uma era equivalente a um ano letivo do segmento do mesmo nível na modalidade diurna. Na NEJA a grade curricular foi distribuída em quatro módulos semestrais com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática presente nos quatro módulos, enquanto outras áreas do conhecimento foram incluídas em módulos específicos ao longo dos dois anos de curso. Esta estruturação pode ser acompanhada pelo quadro presente no anexo 1.

Com estas mudanças e o acréscimo de mais um semestre na modalidade permitiu, também, a mudança no horário de início das aulas diárias. No antigo formato, o noturno começava às 18 horas. Com a aplicação da NEJA o horário inicial passou para às 19 horas, mesmo parecendo uma alteração sem grande impacto a diferença permitia o acesso a mais alunos que dependiam do transporte público para retornar ao seu bairro após um dia de trabalho, tanto na cidade do Rio de Janeiro como na própria região central do município de Duque de Caxias.

Neste ponto é urgente apresentar as características da escola onde esta pesquisa se desenvolve. O Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA) está localizado no bairro de mesmo nome, situado no Terceiro Distrito de Duque de Caxias, município que faz parte da Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Diante disso, os alunos que fazem parte do grupo atendido nessa escola moram, em grande maioria, nas proximidades da unidade de ensino e são, portanto, moradores da periferia. Por conta do distanciamento geográfico do centro econômico os alunos utilizam o transporte público. Por intermédio das linhas de ônibus intermunicipais e do transporte ferroviário é que estes chegam até a região central carioca, onde, frequentemente, buscam uma renda para sobreviver.

A área central do Rio de Janeiro é uma referência importante para os alunos que estão na periferia dos municípios da Baixada Fluminense, como é o caso da área de Duque de Caxias.

Alguns estudantes fazem parte desta onda que se desloca diariamente, outros dependem da chegada destes trabalhadores que formam sua rede de apoio para que possam cuidar dos seus filhos enquanto eles estão realizando os demais afazeres cotidianos.

Talvez o leitor deste trabalho se pergunte sobre a real necessidade de tantas informações sobre o cenário de nossos alunos, mas é importante levar em conta a realidade em que pesquisa foi desenvolvida, instigada, justamente, por alguns dilemas presentes em Duque de Caxias. Portanto, é indiscutível conhecer o lugar do aluno para que a prática docente faça sentido, forjando, assim, uma relação baseada na proximidade, como destacado por Paulo Freire (2002, p. 92):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. [...] (FREIRE, 2002, p. 92).

Após a breve apresentação das características econômicas e sociais dos alunos que formam a NEJA do CEPA é importante destacar que tipo de pesquisa é desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no polo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Este programa tem como uma de suas premissas o desenvolvimento de trabalhos relacionados à vivência e à prática do ensino de História na educação básica, por isso é certo pensar o quadro da nossa disciplina no contexto da NEJA.

A disciplina de História é ofertada para os alunos da rede estadual do Rio de Janeiro no segmento de Jovens e Adultos em apenas dois módulos semestrais, o primeiro e o terceiro. No primeiro módulo a carga horária semanal corresponde a quatro tempos de 50 minutos cada, já no terceiro esta carga é reduzida para três tempos, também de 50 minutos.

Outro ponto importante é a percepção de que a chegada do aluno à EJA não ocorre, necessariamente, de forma igual e linear. É comum que estudantes do matutino migrem para o noturno e que isso ocorra não apenas no primeiro módulo, mas também nos demais. Outro exemplo são os estudantes que chegam à EJA depois de um período afastado da escola sem contato com a realidade desta modalidade. Além disso, devido a sua característica de região

metropolitana, a EJA em Duque de Caxias recebe um fluxo de discentes vindo de outros lugares do estado e do país que estavam inseridos em outro contexto curricular. Para tanto, o currículo da NEJA apresenta um perfil genérico e baseado na ideia de formação geral⁹.

Este trabalho, então, é fruto da pesquisa que precisa levar em consideração toda esta realidade. A construção da EJA ao longo das últimas décadas no Brasil, o formato da Nova EJA na rede estadual do Rio de Janeiro e, também, a realidade do aluno que busca esta escola.

1.2 Educação de Jovens e Adultos: as identidades e os sujeitos da EJA

O meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu no ano de 2012 quando ingressei como professor da disciplina de História no Colégio Estadual Parada Angélica que faz parte da rede estadual de educação. A unidade de ensino está localizada no município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro. Era uma realidade bem distante do modelo de educação debatido na universidade, especialmente nas aulas voltadas à prática educativa. A aula ocorre no turno da noite com alunos adultos, tendo em vista a exigência legal da maioria para a matrícula na modalidade da EJA no Ensino Médio¹⁰.

Diante deste quadro de pouca referência teórica na formação inicial para o trabalho com este segmento surge, na própria atuação profissional, as bases para o desenvolvimento das propostas pedagógicas do professor na EJA. A reflexão sobre o fazer docente não é algo novo para o ensino de adultos, pois Paulo Freire (1992, p. 56) já apontava a importância dessa ação para a educação significativa:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno. (FREIRE, 1992, p. 56).

Entendemos, assim, que se a reflexão sobre a atuação docente é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma, o conhecimento sobre a realidade do público do ensino noturno também é importante. Quem são estes alunos que fazem parte da EJA? Que sujeitos buscam a escola à noite? Quais características são comuns nos integrantes

⁹ Essa característica de formação geral na EJA é apresentada por Valmir da Silva Bastos, que aponta para a redução da carga horária da EJA uma das razões da precarização imposta pelo Estado. Segundo o autor, é a tentativa de responsabilizar cada indivíduo pelo cenário de miséria e pobreza que está inserido. Seria a efetivação da pedagogia da alienação. *In: BASTOS, Valmir da Silva. O currículo da Nova EJA no contexto das políticas públicas de EJA no Brasil. In: NICODEMOS, Alessandra. Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos. Jundiaí: Paco, 2017.*

¹⁰ Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei no 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

deste grupo?

Ao iniciar qualquer debate sobre a Educação de Jovens e Adultos é importante garantir uma visão atenta sobre os atores que formam este segmento de forma que possamos evitar a generalização e a homogeneidade que em nada ajudam a compreender os sujeitos presentes neste processo. Assim sendo não representaria uma novidade a busca pela identificação ou mesmo a tentativa de caracterização do alunado que forma a EJA. Contudo, as reflexões sobre este coletivo levam a pontos de vista diferentes sobre a definição destes sujeitos.

Uma corrente onde um dos principais expoentes do Brasil é o professor Miguel Arroyo que defende que o aluno da EJA, atualmente, é, antes de tudo, um trabalhador, dialoga, também, com outros membros da classe trabalhadora sobre uma vivência periférica¹¹ (ARROYO, 2017) e propõem que estes alunos sejam vistos como passageiros, presentes no itinerário que liga o trabalho à EJA. Nesta alusão o autor estabelece o sujeito da EJA como passageiro-periférico de uma viagem que teve início ainda na infância e que, por diferentes razões, não foi concluída, levando a voltar à escola em deslocamentos noturnos onde divide o espaço com outros adultos, jovens e adolescentes, em sua maioria trabalhadores empobrecidos, negros e mulheres.

Lembramos que nas filas dos ônibus os passageiros já se encontram com outros e outras colegas não apenas passageiros para a EJA, mas colegas de trabalho, de cotidianos itinerários dos campos, das vilas, das periferias para o trabalho. Encontros, itinerários de trabalhadores, de coletivos não só espaciais, mas sociais, raciais, de gênero. Encontros de itinerários de iguais a eles, a elas. (ARROYO, 2017, p. 37).

Para Miguel González Arroyo (2017), antes de tudo, o sujeito da EJA é um trabalhador que vive dentro de sua classe social, convivendo com atores iguais a eles. Neste caso a compreensão de indivíduo e de sua identidade passam pelo entendimento do seu grupo social e das relações estabelecidas neste espaço. Contudo, as reflexões sobre a composição da EJA e seus sujeitos levam a diferentes perspectivas.

Da mesma forma, Haddad (1997, p. 156) também destaca o papel da relação entre o aluno do noturno com a classe trabalhadora, seja pela sua condição profissional ou pela sua origem nas camadas mais humildes da sociedade. Assim:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (HADDAD, 1997, p. 156).

Em diversos estudos sobre a EJA é comum encontrar a caracterização do aluno deste

¹¹ Para Arroyo (2017), o periférico não se resume ao espaço urbano das grandes cidades, mas também ao lugar na sociedade, nos campos, nos espaços de moradia, de trabalho e até de educação.

segmento de estudo como um sujeito diretamente relacionado ao ambiente de trabalho, como se o ambiente escolar noturno fosse um ponto de passagem entre a atividade laboral e sua volta à casa. Estas características são apresentadas por Gleria (2010, p. 47) logo abaixo:

Em sua grande maioria, esses alunos são pessoas que trabalham, participam da sociedade, têm uma vida social, um ciclo de amizades e afazeres muito diferente das crianças que vão para a escola para receberem uma base de vida, de valores, de obrigações e deveres, enfim, uma formação básica constitutiva como sujeito para a atual sociedade. (GLERIA, 2010, p. 47).

Todavia, a identificação do aluno da EJA como um trabalhador não é um consenso nas pesquisas que envolvem o tema. Nos últimos anos, diante do aumento expressivo do número de jovens no debate sobre a formação da subjetividade com base em condições como gênero, etnia e orientação sexual abrem um debate para a construção dos sujeitos que formam a base de alunos da EJA.

Para Sandra Regina Sales e Gustavo Fischman (2019), a tendência de identificar o aluno da EJA como estudante trabalhador ou trabalhador estudante também leva a um olhar homogeneizador. Para os autores a identidade de um sujeito não deve ser compreendida apenas por seu extrato social. De igual forma, interpretam que este entendimento está relacionado à teoria marxista que apresenta forte influência entre os professores e pesquisadores da EJA e que, ao compreender o sujeito trabalhador como força explorada pelo sistema capitalista, percebe nas características do aluno do ensino noturno um sujeito trabalhador e empobrecido.

Ainda na tentativa de desconstruir o entendimento da identidade do aluno da EJA diretamente relacionada a sua classe social, Sales e Fischman (2019, p. 1135) destacam outras características fundamentais para a construção da subjetividade destes atores. Nesse sentido:

Outras identidades como as raciais, étnicas, etárias, de gênero, e características como as necessidades especiais e as capacidades de aprender podem ser igualmente ou ainda mais relevantes na configuração da subjetividade dos sujeitos e deveriam ser consideradas na formulação de políticas e práticas pedagógicas, como concordam e demandam todos os artigos que compõem este dossiê. Em boa medida estas ideias se nutrem, de maneira implícita, em alguns casos e mais explícita em outros, dos aportes conceituais e metodológicos das perspectivas interseccionais oportunos e necessários para atender o desafio pedagógico de reconhecer as múltiplas dinâmicas identitárias dos sujeitos da EJA. (SALES; FISCHMAN, 2019, p. 1135).

Demais autores, em outras obras, também destacam elementos diferentes do trabalho, como aspectos importantes na construção das identidades presentes na EJA. Gomes (2011, p. 89) afirma que:

[...] Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. (GOMES, 2011, p. 89).

É possível compreender que a mudança nos elementos de identificação dos alunos na EJA, que deixou de ser puramente associada ao trabalho e passou a ser também atrelada à noções culturais está ligada à transformação no perfil da EJA. Ao final da década de 1990 este segmento recebe uma parcela cada vez maior de jovens que trazem uma dinâmica própria ao ensino noturno, modificando as bases trabalhistas da Educação de Jovens e Adultos. Sobre isso, Silva (2017, p. 288) destaca que o fenômeno de juvenilização trouxe consigo uma nova configuração dos sujeitos que permitiu uma imersão na diversidade.

A perspectiva de valorização da bagagem que os alunos trazem para a escola nos direciona a um debate sobre a diversidade sexual que é a consciência político-social e cidadã sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e intersexuais. Alunas e alunos LGBT possibilitam provocações sobre papéis binários tão valorizados por nossa sociedade de tradição judaico-cristã. O convívio com essas pessoas possibilita-nos uma imersão na pluralidade sexual que nos assegura o respeito a essa mesma pluralidade. (SILVA, 2017, p. 288).

Outro ponto que merece destaque na compreensão da mudança ocorrida na construção das identidades dos sujeitos da EJA, especialmente na emergência de fatores diferentes ao trabalho como ponto agregador destes alunos é própria ideia sobre o trabalho como função social. O trabalhador como um sujeito de direitos (incluindo o direito à educação) é uma construção no Brasil que ocorre a partir da década de 1940 com o advento do trabalhismo. É, então, com Getúlio Vargas que o trabalhador passa a ganhar a sua identidade própria e oficial no país. A Carteira de Trabalho passou a ser a identificação desta classe, sendo, também, reconhecida pelo estado, garantindo, ainda, direitos assegurados.

Para Gomes (2005) o trabalhismo surge na década de 1940 como uma das políticas implementadas durante a Era Vargas. Para a autora trata-se da conformação do cidadão/indivíduo com o papel do trabalhador-brasileiro que viria a ser tutelado pelo Estado, que reconheceria a importância deste cidadão-trabalhador e garantiria a proteção ao novo cidadão brasileiro. Ainda para Gomes (2005, p. 237), a organização deste trabalhador seria através dos sindicatos que teriam forte participação neste processo:

[...]A formação de um novo espírito unindo povo e Estado precisava da inestimável colaboração dos sindicatos, órgãos representativos do cidadão-trabalhador. Eles se constituíram, desta forma, numa das grandes forças da vitória final, pois a vida sindical neste momento supremo da nacionalidade impunha o máximo de eficiência. (GOMES, 2005, p. 237).

Levando em consideração a minha atuação ao longo dos últimos nove anos na EJA da rede estadual, no município de Duque de Caxias, posso afirmar que esta idealização do trabalhador brasileiro proposto ainda na década de 1940 já não remete a realidade presenciada

em sala de aula. É cada vez maior o número de alunos que não possuem um trabalho formal, na concepção do trabalhismo enquanto marco da política nacional. De qualquer forma, isso não implica em afirmar que eles estão distantes do mercado de trabalho. São vários os casos de estudantes que exercem ocupações ou subempregos que lhes garante alguma renda, mas não o acesso aos direitos trabalhistas.

Sendo assim, apesar da sua atuação econômica o fator de mobilização entre eles não é o trabalho, pois não refletem sobre a realidade a partir do quadro de exploração e das condições de trabalho, mas, também, não é raro que outros elementos de dificuldade apareçam como ponto de integração. As mulheres formam redes de apoio com o compartilhamento de atividades e formação de grupos para o retorno à casa após as aulas com o objetivo de autoproteção diante de um ambiente marcado pela constante violência. Nesse caso, o fator de interseção deste grupo não é somente a sua condição de trabalhadora, mas também a questão de gênero.

Outro ponto de destaque nos últimos anos é a luta contra a discriminação sexual. São vários os casos que relatam a luta pelo direito ao uso do nome social ou até mesmo pela garantia da privacidade no uso do banheiro. Estes são exemplos de mobilização; elementos que destacam o papel cultural sobre a construção das identidades dos sujeitos na EJA. O trabalho não é mais o único fator de caracterização dos alunos desta modalidade de ensino, é algo ainda mais aprofundado.

Entendemos, porquanto que para uma melhor compreensão da identidade dos alunos que formam a EJA é necessário pensar nos diferentes pontos sociais e culturais que servem de interseção entre estes atores, por isso, preferimos entender os mesmos como fruto de suas experiências em relação ao gênero, à etnicidade e à sexualidade, visto que o quadro do estudante tem mudado significativamente nos últimos anos.

Se os fatores para a construção da identidade dos alunos na EJA ainda é um campo de intenso debate é possível considerar que, apesar destas diferenças, é recorrente o entendimento deste alunado como um sujeito em processo de exclusão. Esta exclusão pode ocorrer através da *apartheid* social-espacial¹² identificada por Arroyo (2017) ou mesmo pelo não reconhecimento da subjetividade e da diversidade como elementos centrais na construção identitária.

Para Paiva e Sales (2013, p. 5) este processo de exclusão tem início na própria metodologia de normatização da EJA. As autoras afirmam que a trajetória escolar no Brasil

¹² Miguel González Arroyo recorre ao conceito de *apartheid* social, desenvolvido por Boaventura de Souza Santos no estudo da cartografia urbana como critério de sociabilidade, para reforçar o debate sobre a vivência periférica do sujeito da EJA.

estabelece como norma que a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ocorram aos 14 e aos 17 anos, respectivamente. Ao não atender este padrão, o aluno, automaticamente, burla a norma, levando-o a um processo de marginalização do sistema regular, primeiro passo em direção à educação da EJA.

O sujeito contado e quantificado como EJA desviou-se dessa norma, apresenta trajetórias escolares descontínuas, ou seja, marcadas por categorias criadas para quantificá-los e classificá-los, tais como a do IBGE (2012) “abandono escolar precoce”; e outras que sinalizam a EJA desde o que falta, tais como desistências, evasões, reprovações, embora mais recentemente se incorpore a possibilidade de entrar novamente na norma do excluído, porque pode retornar ao sistema escolar de EJA. (PAIVA; SALES, 2013, p. 5).

Neste ponto a Educação de Jovens e Adultos torna-se o destino do estudante que não faz parte do ensino matutino, mas não necessariamente um ponto de acolhimento para este sujeito, como destaca Antônio Pereira (2015, p. 63):

A EJA ainda continua sendo também lugar de inclusão excludente (KUENZER, 2005), em que no primeiro momento o jovem e o adulto é incluído nas classes de EJA, mas dado a fragilidade pedagógica presente nos processos de ensino-aprendizagem termina por excluir essas pessoas, não as promovendo cognitivamente e socialmente; sendo que esse fato é sustentado pelo fenômeno da aprovação reprovada, em que os sujeitos são promovidos nas avaliações da aprendizagem, mas sem a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, saberes e habilidades. (PEREIRA, 2015, p. 63).

A ideia de exclusão e inclusão ou de excluídos e reincluídos, como defendida por Amorim, Santos e Pereira (2018), chamam a atenção para os motivos que levam estes alunos a continuarem sua trajetória pela educação, mesmo que agora na EJA. Para diferentes autores esta resistência está relacionada à luta pelo direito, especialmente ao da educação. Segundo Arroyo este direito é mobilizado pela necessidade de conhecimento de luta social:

Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, sobre seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p. 14).

Mesmo que não necessariamente de acordo com as motivações que levam estes sujeitos de volta à sala de aula, Paiva e Sales (2014, p. 9) reconhecem o papel ativo que os atores da EJA exercem na luta por direitos. É, portanto, destas fileiras de trabalhadores empobrecidos, negros, mulheres, LGBTI+¹³, periféricos e migrantes que saem os sujeitos que formam o alunado da Educação de Jovens e Adultos. Atores sociais excluídos que resistem ao processo na busca pelo direito à educação de qualidade. São estes indivíduos, carregados de sua subjetividade e de conexões sociais, que estão presentes nas salas de aula noturnas e que diante

¹³ Lésbicas, gays, bissexuais, mulheres travestis, mulheres e homens transsexuais, de pessoas intersexuais e não-binárias ou *queer*.

ao avanço da sociedade da informação¹⁴ precisam dialogar com as novas Tecnologias Ditas da Informação e da Comunicação (TDICs), impondo à escola mais um papel.

1.3 Sociedade da informação e educação: dimensões da exclusão digital e possibilidades de inclusão social

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a construção da identidade dos alunos tem uma questão que pode marcar de forma expressiva os estudantes; a possibilidade concreta da exclusão digital. Como destaca Arroyo (2017), a primeira delas pode ser de ordem geográfica, já para Gomes (2011) a desigualdade quanto ao acesso e uso das tecnologias da informação podem envolver a questão racial ou, ainda, a outra possibilidade que pode estar associada ao fato de muitos alunos com 18 anos ou mais não obterem a aprovação/progressão no segmento matutino e resolvem continuar seus estudos à noite, provocando, de acordo com Silva (2017), a juvenilização da EJA.

Nas últimas décadas, perante aos avanços tecnológicos relacionados à educação, o debate sobre a exclusão digital ganhou destaque sendo que, em relação ao EJA, isso parece ainda mais destacado devido às desigualdades brasileiras que provocam a marginalização social de muitos alunos deste segmento. Assim sendo é necessário pensar as motivações da exclusão digital na EJA e propor possibilidades para a superação deste paradigma.

Antes de pensar sobre as motivações da exclusão de grupos sociais é urgente considerar a reflexão sobre a própria construção desta sociedade e das relações estabelecidas nela. A atualidade tem referências em estudiosos sobre a sociedade da era pós-industrial ou, ainda, com aqueles que refletem sobre como a sociedade da informação se realiza no papel central da comunicação na vida contemporânea.

A expressão “sociedade da informação” foi usada, primeiramente, por Daniel Bell no seu livro *O advento da sociedade pós-industrial* de 1976. Apesar de compreender que o quadro social na segunda metade do século de XX era distinto daquele surgido com a Revolução Industrial e que a informação passaria a ser um dos pontos centrais sobre a produção de riqueza, ele preferiu denominar este quadro como sociedade pós-industrial, o que para John Naisbitt (1987, p. 13-15) era possível de se considerar:

Sempre chamamos as eras de “pós” e “neo” quando não sabemos como chamá-las (...). A sociedade pós-industrial de Bell foi mal compreendida (...) Estudiosos disseram-nos repetidamente que a economia pós-industrial estaria baseada em

¹⁴ Expressão usada para designar a sociedade baseada nos avanços de tecnologia da informação e de comunicação.

serviços (...) Mas um exame cuidadoso nas chamadas ocupações de serviço [revela que] (...) a maioria esmagadora dos trabalhadores nos serviços estão hoje [na época] envolvidos na criação, processamento e distribuição de informação (...) [assim] em nossa nova sociedade, como Daniel Bell foi o primeiro a apontar, o recurso estratégico é a informação. Não apenas o único, mas o mais importante. (NAISBITT, 1987. p. 13-15).

Outro autor que também destacou o papel central da informação na sociedade contemporânea foi Manuel Castells (1999). Assim como Bell (1976), para Castells (1999, p. 39) a informação foi a base das transformações que ocorreram no mundo a partir da década de 1970. Observemos:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo mundo passaram a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável. (CASTELLS, 1999, p. 39).

Ainda sobre estas transformações o mesmo autor destaca que, assim como a Revolução Industrial modificou profundamente a organização econômica, social e cultural, a revolução da tecnologia da informação também teve esta consequência.

A revolução da tecnologia da informação foi essencial para a implementação de um importante processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1970. No processo, o desenvolvimento e as manifestações dessa revolução tecnológica foram moldados pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado, sem se limitarem às expressões desses interesses. (CASTELLS, 1999, p. 50).

Esta sociedade informacional tem na informação a sua principal matéria-prima. As tecnologias são desenvolvidas para permitir o acesso rápido à informação que possibilita a integração de toda a atividade humana, tanto individual quanto coletiva, seja na economia ou nas relações sociais. Este tipo de sociedade está, portanto, diretamente relacionada aos processos desenvolvidos nos Estados Unidos da década de 1970, em especial na Califórnia, sendo neste contexto histórico que os computadores deixaram de ser uma máquina exclusivamente profissionais para ganhar características de uso pessoal e doméstico. Segundo Levy (1999, p. 31-32):

Por outro lado, um verdadeiro movimento social nascido na Califórnia na efervescência da "contracultura" apossou-se das novas possibilidades técnicas e inventou o computador pessoal. Desde então, o computador iria escapar progressivamente dos serviços de processamento de dados das grandes empresas e dos programadores profissionais para tornar-se um instrumento de criação (de textos, de imagens, de músicas), de organização (bancos de dados, planilhas), de simulação (planilhas, ferramentas de apoio à decisão, programas para pesquisa) e de diversão (jogos) nas mãos de uma proporção crescente da população dos países desenvolvidos. (LEVY, 1999, p. 31-32).

Como a invenção do computador pessoal tem relação direta com este contexto histórico

a interconexão destes aparelhos a uma rede e o seu crescimento também está ligada a uma demanda autônoma da sociedade americana existente entre o final da década de 1980 e início de 1990.

Eram jovens americanos das grandes metrópoles e do mundo acadêmico que impulsionam as inovações, que surgiram como resposta a este novo cenário, tendo ligação direta com o desenvolvimento da infraestrutura do ciberespaço. Em linhas gerais é possível considerá-lo enquanto ambiente criado de forma virtual por intermédio do uso dos meios de comunicação com destaque para a *internet*. Neste sentido, a estrutura técnica formada por cabos, fios, redes e computadores foi essencial para a constituição do ciberespaço¹⁵.

O ambiente virtual criado através da interconexão logo conquistou escala mundial e ficará marcado pela comunicação, sociabilidade, troca de conhecimento, informação e atividades comerciais. Para Gehrke (2002, p. 12).

A internet é a rede de redes de comunicação que demarca o novo nesse efervescente início de século. É a internet, que inaugurando novas formas de comércio e interação, abala estruturas, antes sedimentadas, para socialização dos indivíduos e para transações financeiras e mercantis. (GEHRKE, 2002, p. 12)

Com o desenvolvimento de um ambiente virtual ocorreu, também, o surgimento de uma nova forma de comunicação e sociabilidade. Inicialmente este processo se concentrou nos jovens ricos da sociedade americana que viviam nas grandes metrópoles e passaram a compreender o espaço como uma atmosfera para encontros, trocas e inovações coletivas.

A comunicação ocorrida no ciberespaço se pontuou de uma forma diferente do que podemos identificar no mundo fora da rede. Desta forma, isso levou ao surgimento de comunidades virtuais que congregavam pessoas distantes geograficamente, mas próximas devido a interesses comuns, como destacado a seguir por Moura (2005, p. 90):

Com o advento da cibercultura tornou-se possível, por exemplo, a efetivação de ações de natureza coletiva com a participação de sujeitos geograficamente dispersos. A chave que permitiu o encontro entre tais subjetividades deixou de ser a empatia fundada em relações interpessoais para efetiva-se pela convergência aparente de perfis numéricos e as evidências da similaridade de interesses demarcada por vestígios eletrônicos. (MOURA, 2005, p. 90).

Este interesse comum que permitiu o surgimento de comunidades virtuais no ciberespaço ocorreu independente da relação de territorialidade, poder ou institucionalidade que marcaram o estabelecimento das afinidades humanas até o momento. Nestes grupos comunitários oriundos das redes digitais o objeto central é a busca pelo saber sobre o tema que

¹⁵ GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.

concentra o interesse da comunidade e que pode ser descrito como inteligência coletiva¹⁶.

Diante do quadro que marca a construção da nossa sociedade como sendo baseada na informação e estando integrada através das redes digitais, isso deve ser pensado em relação ao nosso aluno da EJA com a formulação de algumas questões. A primeira delas refere-se à relação destes sujeitos com as novas mídias digitais. Já a segunda diz respeito à forma como os alunos se posicionam em relação a essa sociedade informacional na condição de protagonistas da sua própria história. Por fim, a reflexão das possibilidades para as iniciativas referentes ao ensino da História em tempos de predomínio da informação.

Em relação ao primeiro ponto que mobiliza nossa reflexão sobre a EJA, no contexto do surgimento de novas ferramentas digitais, é importante recorrer aos dados apresentados pelo censo escolar de 2020 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo o INEP, o Brasil contava com 3.002.749 de alunos matriculados na EJA em 2020. O mesmo estudo aponta que a média etária dos estudantes da modalidade nos anos finais do Ensino Fundamental é de 20 anos e no Ensino Médio é de 23 anos. Portanto, utilizando a definição proposta por Prensky (2001), o aluno da EJA, em sua maioria, é um nativo digital¹⁷ que está acostumado com as novas ferramentas tecnológicas, visto que nasceram e cresceram nesse ambiente digital, porém se desejamos pensar a EJA é relevante respeitar as subjetividades dos sujeitos desta modalidade. O primeiro ponto é que, apesar de ser um grupo minoritário, os alunos de gerações anteriores que podem ser classificados, segundo Prensky (2001), como imigrantes digitais¹⁸ também fazem parte da nossa sala de aula e qualquer proposta pedagógica deve levar em conta as singularidades deste grupo, em especial, com relação ao uso de novas tecnologias.

Outro ponto que merece destaque é a delimitação temporal para definir o nativo digital proposto por Marc Prensky (2001) referente ao contexto dos países desenvolvidos, onde a facilidade de acesso às inovações é muito maior. A popularização dos meios digitais de comunicação é algo bem mais recente no Brasil, pois este processo ficou, primeiramente,

¹⁶ A inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar a expertise combinada de seus membros. O que não podemos saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente. E a organização de espectadores no que Lévy chama de comunicações de conhecimento permite-lhes exercer maior poder agregado em suas negociações com produtores midiáticos. (JENKINS, 2008, p. 54)

¹⁷ Para Marc Prensky (2001), as gerações nascidas a partir da última década do século XX, viveram cercadas por tecnologias. Esses indivíduos são falantes nativos da linguagem digital. Por isso, são chamados de Nativos Digitais pelo autor.

¹⁸ Para Marc Prensky (2001), as gerações anteriores ao surgimento das novas tecnologias de comunicação e que passaram a conviver com a sociedade informacional são chamados de imigrantes digitais.

restrito a uma parcela pequena da sociedade, como destaca Sojr e Guedes (2005, p. 102):

Como o ciclo de acesso a novos produtos começa com os ricos e se estende aos pobres após um tempo mais ou menos longo (e que nem sempre se completa), há um aumento da desigualdade. Os ricos são os primeiros a usufruir as vantagens do uso e/ou domínio dos novos produtos no mercado de trabalho, enquanto a falta destes aumenta as desvantagens dos grupos excluídos. Em ambos os casos, os novos produtos TICs aumentam, em princípio, a pobreza e a exclusão digital. (SORJ; GUEDES, 2005, p. 102).

Nesse caso é urgente ressaltar que mesmo presente na faixa etária correspondente ao nativo digital, ou seja, aqueles nascidos nos momentos finais do século XX, é possível que alguns alunos da EJA não sejam falantes desta sociedade informacional, pois, por questões socioeconômicas, não tiveram o contato precoce com as novas tecnologias da informação.

Sendo assim, na sala de aula da EJA, temos tanto o nativo digital¹⁹ (aprendizagem desses jovens acontece de forma interativa baseada em suas descobertas, ou seja, eles aprendem fazendo) como o imigrante digital²⁰ (aqueles que chegaram à tecnologia digital mais tarde na vida e, por isso, precisaram de adaptação). Todavia, além destes dois grupos é possível identificar um terceiro, o do excluído digital que mesmo vivendo em uma sociedade informacional, não faz parte do processo de interação digital. Neste ponto é relevante destacar que o termo exclusão está novamente presente no debate da EJA, por isso é importante pensar nas possibilidades de romper com este quadro, como propõe Coutinho (2017, p. 311):

Os docentes devem centrar esforços nos recursos midiáticos respondendo aos desafios da inclusão digital e adequação da escola da EJA no século XXI, implementando soluções eficazes na modificação das práticas educativas visando desenvolver afetividade e efetividade na aprendizagem. Lembrando que esse grupo é cada vez mais heterogêneo, por conta da juvenilização crescente, oriunda das limitações da escola que não consegue fazer com que adolescentes e jovens das turmas regulares do ensino médio atendam a relação idade/série. (COUTINHO, 2017, p. 311).

Reforçamos, nesse caso, o papel que educação tem de transformação social. Cabe, também, à escola dialogar com a nova linguagem da sociedade e proporcionar ao aluno a sua integração junto ao quadro social. Assim se faz necessário pensar atividades que garantam espaço para as novas tecnologias na EJA e que permitam romper com a barreira da exclusão digital.

Em relação ao papel da escola nesta sociedade da informação um aspecto importante e que marcou o desenvolvimento da pesquisa foi o quadro de pandemia gerado pelo novo

¹⁹ PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press. v 9, nº 5, october (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso em: 04 abr. 21.

²⁰ PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press. v 9, nº 5, october (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso em: 04 abr. 21.

coronavírus (Covid-19) estabelecido desde março de 2020 que levou a uma mudança no cotidiano escolar e, principalmente, na relação entre escola e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

A necessidade de isolamento social para conter a propagação do vírus e a possível saturação da rede de assistência hospitalar levou as autoridades públicas a suspenderem as aulas presenciais e adotarem, na maioria dos estados brasileiros, o modelo de educação remota. Nesse caso, através das NTICs a escola deixou a estrutura física das salas de aula e passou a operar no ambiente virtual.

Sobre o ensino remoto desenvolvido em função da pandemia, no Brasil, no ano de 2020, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizou um estudo sobre as ações das Secretarias Municipais de Educação²¹. Os dados desta pesquisa, publicados em setembro de 2020, que contou com a participação de 77% das redes municipais de ensino, mostraram que 96% das escolas analisadas realizaram alguma atividade não-presencial no período da pesquisa. Além disso, em 3.593 municípios houve uma combinação de estratégias online (vídeo aulas *online*, plataformas educacionais, uso de redes sociais e de aplicativos de mensagens) acompanhadas de estratégias, também, *offline* (em geral, material impresso).

No caso da EJA, na rede estadual do Rio de Janeiro, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc-RJ) estabeleceu, através das Diretrizes Pedagógicas e do Manual da Escola Adaptada às práticas de saúde para controle da pandemia de Covid-19, que o ensino seria ofertado por meio de atividades na plataforma *Google Classroom*, via *Meet*, *WhatsApp* e material impresso. Ainda sobre isso o manual da Seeduc-RJ estabelece que:

Serão consideradas todas as atividades síncronas e assíncronas desenvolvidas pelo aluno, tais como: participação nas atividades disponibilizadas na plataforma *Google Classroom*, acompanhamento de *Lives*, atividades desenvolvidas via *Meet* e/ou *WhatsApp*, plano de estudos com distribuição de material impresso e outras metodologias empregadas, garantindo aos estudantes que não tenham alcançado os objetivos propostos, as novas oportunidades de construção de conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 04).

Assim sendo, a necessidade de buscar uma proposta para o ensino na EJA que tivesse um diálogo com a sociedade informacional deixou de ser um fato motivado pela reflexão sobre o papel da educação nessa nova realidade social que emergiu com os avanços das NTICs e passou para a prática imposta por uma pandemia. O ensino remoto, podemos concluir, precisa

²¹ No dia 10 de setembro de 2020, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação publicou o resultado da sua pesquisa sobre as ações desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação no Brasil, durante a pandemia do covid-19. O estudo tinha como objetivo analisar o cenário da educação pública em virtude da suspensão das atividades presenciais.

de soluções que possam garantir que os alunos, especialmente os da EJA, que são marcados pelo processo de exclusão, o acesso ao conteúdo para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para isso torna-se fundamental um olhar atento sobre a realidade do grupo que compõem esta modalidade de ensino.

Desta forma, pesquisas e estudos apontam para a crescente juvenilização da EJA. Mesmo assim, o quadro socioeconômico de manutenção da desigualdade no nosso país, associado ao processo de exclusão que marca o ensino de jovens e adultos, impõem ao jovem desta modalidade uma dificuldade para o acesso a estas tecnologias. Sobre esta realidade Edvalter Santos (2006, p. 22) aponta:

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e sua desigual apropriação pelos diferentes estratos sociais vieram acrescentar ao rol das desigualdades sociais já existentes uma desigualdade de novo tipo ou forma, cuja face mais visível (não, talvez, a mais relevante) se como a privação do acesso da população mais pobre ao computador, à internet e aos conhecimentos básicos para utilizar. (SANTOS, 2006, p. 22).

Dessa forma se torna urgente avaliar a realidade tecnológica do aluno da EJA. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), em 2018, 74,7% da população brasileira tinha acesso à *internet*. Além disso, nos domicílios com acesso a ela, 99,2% dos casos o telefone celular era usado para esta função. É possível considerar que a proposta pedagógica para o ensino tenha ligação com as NTICs, ou seja, é imprescindível ter a clareza que o acesso do aluno será feito através do telefone móvel. Nem sempre é perceptível, nas pesquisas nacionais, devido a sua característica generalizante.

Outro ponto importante está relacionado à qualidade do sinal de acesso à *internet* e a sua capacidade para o carregamento de dados. A minha experiência na rede estadual do Rio de Janeiro, numa escola da Baixada Fluminense, evidencia que, na maioria dos casos, o acesso do aluno da EJA à *internet* ocorre, ainda, de forma precária com plano de dados limitados ou através do compartilhamento de rede comunitárias de *Wi-Fi*, dificultando o acesso aos arquivos ou *sites* que precisam de uma qualidade melhor de conexão.

Posto isto, não é surpresa a existências de ofertas de operadoras de telefonia móvel de adesões à programas que permitam o acesso ilimitado a determinados aplicativos de troca de mensagens e de redes sociais por prazos estabelecidos por valores fixos mensais²². Este fator é um dos responsáveis para a popularização destes aplicativos e para o seu uso como plataforma

²² As principais operadoras de telefonia móvel do país oferecem planos mensais que permitem o acesso a aplicativos como Facebook e WhatsApp sem comprometer o uso de dados do celular.

de ensino remoto durante a pandemia, como destacam tanto a pesquisa da UDIME como as diretrizes pedagógicas da Seeduc-RJ.

Sendo assim, qualquer proposta pedagógica que vise o uso das NTICs na EJA deve levar em conta que, possivelmente, o seu desenvolvimento ocorrerá através do uso de telefones celulares e com conexão restrita à *internet*. É fundamental que a proposta possa funcionar levando em consideração esta realidade. É urgente, ainda, pensar em soluções que incluam, que respeitem o cotidiano do aluno e, principalmente, que possam ser usadas sem a necessidade de suporte tecnológico de custo elevado.

CAPÍTULO 2: EJA EM DUQUE DE CAXIAS: HISTÓRIA PÚBLICA E A PANDEMIA DE COVID-19 EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Neste capítulo as características da escola na qual este trabalho foi desenvolvido são apresentadas, assim como a condição periférica da localidade e outros fatores que influenciam nas atividades da Educação de Jovens e Adultos nesta localidade. Na sequência, a busca pelas interseções entre o ensino de História, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) com a História Pública a partir de breve debate historiográfico podem contribuir para a democratização do conhecimento histórico.

O item final deste capítulo apresenta, de forma concisa, a realidade gerada na Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Parada Angélica e de outras unidades periféricas no contexto da pandemia do Covid-19. A tentativa de implementação de um ensino remoto e as dificuldades desta proposta para os alunos mais pobres da rede pública tanto no ensino matutino quanto no noturno.

2.1 Escola na baixada fluminense: especificidades da educação noturna no terceiro distrito de Duque de Caxias

O desenvolvimento da pesquisa no Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História em Rede (ProfHistória) requer a caracterização do espaço, onde o trabalho fora desenvolvido. As distintas realidades que são impostas à prática docente e ao processo de ensino e aprendizagem na EJA do Ensino Médio de uma escola no terceiro distrito de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, devem ser evidenciadas, por isso a breve contextualização da situação deste segmento e da dinâmica social presente nesta região será realizada.

O município de Duque de Caxias está localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. Outro termo usado constantemente para se referir à região onde está localizada este município é de Baixada Fluminense²³. Neste contexto é possível pontuar que o município faz parte da periferia construída em torno da cidade do Rio Janeiro, como destaca Ribeiro e O'Neill (2012, p. 269):

No processo de formação da Área Metropolitana do Rio de Janeiro, a malha construída do núcleo espraiou-se em direção à periferia – Baixada fluminense, além de ocupar o lado oriental da Baía de Guanabara, notadamente os municípios de

²³ Baixada Fluminense é o nome que se dá à região em redor do município do Rio de Janeiro, englobando os municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita.

Niterói, São Gonçalo e Itaboraí. Por outro lado, o tecido urbano sofreu um processo de esgarçamento, fato evidenciado, em grande parte das metrópoles brasileiras, principalmente em suas periferias carentes de infraestrutura. (RIBEIRO; O´ NEILL, 2012, p. 269).

Ao reconhecer o caráter periférico do município no qual está inserida a escola onde foi desenvolvida a pesquisa é preciso ter a clareza que regiões com esta característica são marcadas por um profundo processo de exclusão e, da mesma forma, de uma interdependência em relação ao seu polo de atração; a cidade do Rio de Janeiro. Sobre a dinâmica de ocupação das periferias Jacobi (2000, p. 148) argumenta que:

A dinâmica de “urbanização por expansão de periferias” produziu um ambiente urbano segregado e altamente degradado com graves consequências para a qualidade de vida de seus habitantes, dando-se a partir da ocupação de espaços impróprios para habitação, como por exemplo áreas de encostas e de proteção aos mananciais, sendo que a ocupação destes espaços ocorreu principalmente a partir da habitação precária e em regiões carentes de serviços urbanos. (JACOBI, 2000, p. 148).

Assim sendo, se o contexto presente nas regiões metropolitanas impõe uma série de dificuldades que afetam, de forma negativa, a qualidade de vida da população local é possível imaginar que estas barreiras são maiores para os moradores que vivem nas regiões mais afastadas da área central destas periferias. Este é o quadro que marca o público atendido na EJA do Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA).

O colégio está localizado no bairro de mesmo nome que faz parte do terceiro distrito de Duque de Caxias. Em relação à região central da própria cidade, o bairro fica distante cerca de 33 quilômetros, já em relação ao centro da cidade do Rio de Janeiro esta distância é de, aproximadamente, 50 quilômetros. Este trajeto talvez não fosse uma barreira se o transporte público fosse de qualidade, mas a dinâmica social que marca a ocupação das regiões metropolitanas no Brasil não é precedida de um desenvolvimento planejado e esta falta de planejamento é perceptível pelo caos diário no transporte rodoviário. A população que se desloca nos horários de fluxo mais intenso perdem mais de duas horas para saírem do bairro de Parada Angélica e chegarem ao centro urbano da metrópole carioca.

A compreensão deste movimento de migração pendular²⁴ que marca uma das características da comunidade na qual a escola está inserida é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. O aluno da EJA é o passageiro da noite, como destacado por Arroyo (2017). O discente noturno da escola localizada no Terceiro Distrito de Duque de Caxias é diretamente impactado pelo reflexo deste deslocamento diário. Apesar de ter uma característica urbana com comércios e outras atividades econômicas que permitem o encontro

²⁴ A migração pendular se refere aos deslocamentos diários dos indivíduos para realizar ações de sua vida cotidiana como: trabalhar, estudar, lazer entre outros.

de múltiplas possibilidades de ocupação e uma geração de capital necessário à subsistência das famílias locais, o bairro também é dependente deste fluxo diário entre o centro econômico e a região periférica.

O público da EJA do CEPA é formado pelo trabalhador formal e informal que realiza suas atividades no centro da cidade do Rio de Janeiro, que perde algumas horas do seu dia neste deslocamento. As salas de aula desta unidade de ensino também contam com a presença de mulheres, em sua maioria, mães que dependem do suporte de uma rede familiar ou comunitária para confiar seus filhos enquanto retornam aos bancos escolares.

Não são raros os casos de mães que precisam esperar a chegada de trabalhadores vindo da cidade do Rio de Janeiro para que possam assumir o seu papel de estudante no ensino noturno. Além disso, temos idosos que fazem a função de responsáveis pelos cuidados das crianças durante o dia e aguardam a chegada dos filhos para a sua saída em direção ao colégio. Diante disso, o deslocamento rodoviário é um ponto presente na nossa análise sobre o perfil da EJA neste ambiente. Apesar desta característica marcante isso não é algo novo, segundo Arroyo (2017, p. 32) que descreve este aluno como passageiro-periférico e argumenta:

As identidades da EJA começam no ponto de ônibus, onde começam as identidades de estudantes como jovens-adultos. Lá se encontram com outros-outras colegas, amigo, com outros trabalhadores voltando do trabalho. Nem todos indo para a EJA. As filas dos ônibus das periferias são lugar de encontro dos trabalhadores/as das periferias. No esperar, no pegar o ônibus, começa sua identidade de estudantes. (ARROYO, 2017, p. 32).

Estes exemplos são apresentados para reforçar o contexto dos alunos da EJA. Além de ser um ensino noturno voltado para jovens e adultos, o trabalho desenvolvido com este grupo encontra ainda muitas outras barreiras. Não falamos apenas de um aluno que sofre a exclusão escolar e, por isso, chega ao ensino noturno. Este trabalho ocorreu dentro de um espaço geográfico periférico e ainda mais distante que a periferia tradicional, num ambiente que pode ser entendido como a periferia da periferia.

O trabalho desenvolvido nesta região distante geograficamente dos principais centros econômicos e afetada pelas condições inerentes ao transporte público nas regiões metropolitanas estabelece uma dinâmica real que, em certos pontos, não correspondem ao formato oficial proposto pelo Estado. O turno da EJA do Colégio Estadual Parada Angélica tem o início diário previsto para às 19 horas e deveria ser finalizado às 22 horas e 20 minutos, mas não são raros os casos dos alunos que chegam com até meia hora de atraso. Da mesma forma, são poucos os alunos que ficam até o horário final devido à violência urbana, à falta de transporte público e, até mesmo, à necessidade do cuidado com os filhos que abreviam as aulas

em mais 30 minutos. Ignorar todo este quadro e tratar este segmento como apenas mais um espaço de aprendizagem é romper com o caráter de educação popular que marca a Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, podemos concluir quão importante é perceber que a realidade impõe à EJA da periferia uma perda diária na sua carga horária. Entendemos, também, que estas dificuldades são abordadas em outro trabalho com conceitos próprios. O estabelecimento de um currículo precisa reconhecer estas características, como destaca Sacristán (2000, p. 129):

O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático externo para entender a realidade curricular: o exercício de prática políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é o fruto das opções tomadas dentro dessa prática. Esquecer isto na formação de professores/as implicaria reduzi-los a consumidores passivos de algo dado, cujos valores não se discutem. (SACRISTÁN, 2000, p. 129).

Ao considerarmos todos estes elementos que impactam na construção de uma proposta para a EJA nesta escola do terceiro distrito de Duque de Caxias passamos a aplicar o conceito de currículo oculto que passa a considerar situações de que vão além da proposta oficial do currículo, como argumenta Silva (2010, p. 78):

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2010, p. 78).

Nesse caso, uma proposta que atue de forma significativa para a conclusão da aprendizagem dos alunos da EJA nesta realidade descrita precisa considerar todos os aspectos que formam o ambiente deste alunado. Acreditamos, então, que nossa proposta não deve resumir as atividades no ambiente escolar, mas aproveitar as janelas de oportunidades do longo tempo de transporte entre a metrópole e a periferia ou, até mesmo, dos breves momentos de pausa nas tarefas domésticas diárias para estabelecer espaços de apresentação e reflexão sobre os conteúdos do currículo formal.

A proposta de aproveitar os pequenos momentos diários entre uma tarefa e outra para inserir dinâmicas pedagógicas pode ser entendido como meio para a prática docente, mas também é urgente pensar o conteúdo a ser apresentado. Este aluno, marcado pelo contexto periférico, urgencia um conteúdo significativo para sua própria realidade.

Desta forma acreditamos que o ensino de História, voltado a este quadro da EJA, deve buscar problematizações que estão em debate ou que precisam ser debatidas no contexto atual de uma região periférica e, com isso, buscar relações com o histórico de formação da nossa

sociedade. Esta prática não é uma inovação, mas faz parte do cotidiano que desenvolvemos nas salas de aula.

Para tanto, um exemplo será apresentado. Ao trabalhar com os alunos da EJA e os impactos da reforma protestante não podemos esquecer de considerar que, segundo os dados do censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os evangélicos já representavam cerca de 36,8% da população de Duque de Caxias, superando o número de católicos na cidade que eram de, aproximadamente, 35%. Ao falar sobre o tema das reformas religiosas nesta cidade cada vez mais evangélica, por exemplo, era urgente e importante reforçar o conceito de tolerância e diversidade religiosa, de forma que fosse possível problematizar a necessidade do convívio pacífico entre diferentes crenças.

Portanto, conhecer a dinâmica social presente na EJA é um ponto relevante para a escolha da proposta para uma educação significativa, da mesma forma que o debate sobre a forma como os temas são abordados, urgenciando por diálogos em acordo com a realidade dos educandos. Além do reconhecimento das peculiaridades presentes na EJA da rede estadual de Duque de Caxias é importante refletir sobre as possibilidades que as Novas Tecnologias de Informação e comunicação (NTICs) possibilitam ao ensino de História e como isso se relaciona com o campo da disciplina. Este debate não envolve apenas a escola, mas sim a relação da História com os espaços públicos de informação e entretenimento que vão além do modelo academicista dessa área.

2.2 A História Pública como possibilidade de democratização do conhecimento histórico

A pesquisa visa mobilizar duas noções importantes, o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o desenvolvimento do conhecimento na sociedade da informação, de forma que seja possível debater possibilidades de uso de recursos digitais, como o material didático voltado para o segmento do ensino formal. Dessa forma, a discussão sobre história pública perpassa, tanto pelo ensino de História quanto pelo contato do público da EJA com o conhecimento histórico.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, de forma mais precisa, na Universidade da Califórnia, o debate sobre história pública se estabeleceu. Neste período, diante da diminuição da oferta de emprego nas universidades para os futuros professores de História, o departamento passou a oferecer um curso sobre prática da História fora do espaço acadêmico. Para a Smith (2018, p. 293), então, a história pública:

Significava simplesmente qualquer trabalho histórico feito fora de uma instituição de

Ensino, não importando o quão diferente ele fosse. Mesmo que uma definição de “história pública” fosse vaga, os cursos atraíram alunos. Ofertas se propagaram rapidamente para universidades em todo o país. (SMITH, 2018, p. 293).

É essencial, ainda, destacar que, apesar de compreender que o surgimento desta perspectiva da História estava associada ao mesmo período, outros autores recorreram a diferentes eventos para explicar o advento da história pública. Para Almeida e Rovai (2013, p. 2), a emergência desta área, de forma autônoma, ocorreu um pouco depois:

A história pública nasceu como área autônoma em 1979, com a criação do National Council for Public History, e teve, em 1981, seu primeiro curso, com Paul Mattingly e Daniel Walkowitz, em Nova York. A fundação do Australian Center for Public History, em Sidney, por Paula Hamilton e Paul Ashton, em 1998, alargou ainda mais os debates sobre a sua importância. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 2).

Outro ponto que merece ser mencionado é o fato do uso público da História que fazia parte dos debates políticos na Europa durante a segunda metade do século XX. Neste caso, os historiadores, influenciados pela ideia de justiça social, passaram a ocupar o espaço público para a divulgação de conhecimento organizado e sistematizado pela Ciência com vistas à construção de identidades coletivas através da memória e da narrativa, como destaca Almeida e Rovai (2013).

De qualquer forma, independente do fato que marca o surgimento deste desafio historiográfico contemporâneo, é possível compreender que seu aparecimento está diretamente relacionado à atuação do historiador fora do espaço acadêmico ou, como preferem alguns pesquisadores, na arena pública. Diante disso podemos recorrer à definição de Ferreira (2018, p. 49):

História Pública pode ser compreendida de maneira mais ampla como uma historiografia que ultrapassa os limites das práticas ligadas à academia e ao diálogo acadêmico entre pares. Uma história pública, de fato, é aquela que circula em diversos espaços sociais, através de um grande número de formas e suportes: nos “lugares de memória”, como museus e monumentos; nas salas de cinema e na TV, por meio de documentários e filmes “históricos”; na literatura, em formato de quadrinhos ou romances ambientados em outros períodos da história; além das escolas, através de aulas e livros didáticos. (FERREIRA, 2018, p. 49).

É importante registrar que o ensino de História na educação básica é uma área de conhecimento que faz parte da história pública. A narrativa produzida pelo docente, o livro didático, o filme, a música, os canais de *internet* e outros elementos que estão presentes na sala de aula dialogam com a história pública. Nesse sentido, temos o primeiro ponto de interseção desta pesquisa com esta área da História.

Outra questão referente à história pública é sua vinculação com a Educação de Jovens e Adultos. Neste segmento, mas não exclusivamente nele, é fundamental o reconhecimento do

papel do aluno como um ator do processo de ensino aprendizagem. Para isso se torna urgente o reconhecimento dos saberes extraescolares do educando que tem origem nas trajetórias sociais que marcam a vida dos alunos da EJA e dialogam com a história pública, como destaca Rodrigo de Almeida Ferreira (2018, p. 34-35):

Uma sala de aula, assim experienciada, implica em reconhecer os saberes envolvidos em contato e em diálogo. O do professor, que é o profissional formado na universidade e atuante nas contingências cotidianas; do acadêmico produtor de pesquisas e propositor de debates que atualizam a historiografia do estudante, cuja vivência sociocultural, política e econômica ajuda a conformar uma percepção de conhecimentos; e o histórico circulante, construído por meio de variadas linguagens, narrativas e suportes culturais. Enfim, a articulação desses locais e da experiência dos atores envolvidos na educação – professor, estudantes, comunidade escolar e sociedade – configuram a sala de aula/escola como um espaço, por excelência, de história pública. (FERREIRA, 2018, p. 34-35).

Além do ensino de história e da EJA que estão presentes neste trabalho e dialogam com a história pública outros dois fatores relacionam a pesquisa com esta área de conhecimento que vem aumentando seu destaque nas últimas décadas. A proposta de uso de uma mídia digital disponibilizada na rede mundial de computadores, como material didático e a própria vinculação desta pesquisa ao Mestrado Profissional de História (ProfHistória) perpassam pela própria história pública.

O universo digital destacou uma disputa existente na sociedade sobre o passado. Esta disputa aumenta a visibilidade dos conteúdos. Diferente do que alguns críticos apontam, o mundo contemporâneo apresenta um grande interesse pela História. Sobre isso, Gruzinski (2017, p. 188) aponta que:

Parece-me, pelo contrário, que nos encontramos atualmente face a uma abundância de expressões e narrativas do passado, algumas tradicionais, outras mais recentes, e outras inspiradas pela indústria do turismo. Por isso mesmo, parece-me também que uma reflexão sobre o conteúdo da história e o seu papel atual não poderá ignorar a proliferação de todos os passados e futuros que nos rodeiam. Entre estes passados encontramos formas muito diversas. Por exemplo, a memória nacional, periodicamente renovada por celebrações, como o relato oficial da I Guerra Mundial; a memória “patrimonial”, ou seja, territorial e ligada aos bens culturais e ambientais, que alimenta incessantemente a indústria do turismo; ou a literatura histórica. Isto sem esquecer as minisséries que invadem todos os ecrãs (por exemplo, Roma, Os Borgia, Os Tudors, Guerra dos Tronos, etc.). (GRUZINSKI, 2017, p. 188).

No caso do ciberespaço, as publicações com temáticas históricas têm enorme repercussão no Brasil. No *YouTube*²⁵, o canal “Se liga Nessa História” de Daniel Gomes de Carvalho que produz diversos vídeos com temas relacionados à História conta com mais de um

²⁵ Uma plataforma de compartilhamento de vídeo na internet, subsidiária da Google, e que permitem a divulgação de vídeos por pessoas e empresas e seu acesso sem a cobrança de assinatura.

milhão de inscritos na data da produção desta pesquisa, ou seja, em maio de 2021. Outro canal na mesma plataforma que também aborda assuntos relacionados aos períodos históricos, especialmente a biografias de figuras públicas é do escritor Paulo Rezzutti que conta com mais de 167 mil inscritos nessa data.

Historiadores profissionais também fazem parte da produção de conteúdo para a *internet*. Já Lilia Schwarz possui um canal, onde aborda temas históricos e outros assuntos com mais de 112 mil inscritos. Recentemente, a própria coordenação do programa de Mestrado Profissional de Ensino de História do Rio de Janeiro, criou um canal para a divulgação das dissertações defendidas no ProfHistória. Os programas foram veiculados em meio à pandemia do Covid-19 e das restrições impostas pelas medidas de distanciamento social, mas é um importante dado para entender como o saber produzido na academia visa se aproximar de outros espaços sociais, ocorrendo através da divulgação do conhecimento produzido no programa.

Diante deste quadro conseguimos estabelecer duas conexões importantes para a pesquisa e suas relações com a história pública. Um material didático produzido e disponibilizado diretamente na rede mundial de computadores ou através dela é um produto da história pública, assim como a própria pesquisa desenvolvida no ProfHistória, mas apenas o fato de a pesquisa ser desenvolvida dentro de um programa que abriu um canal numa plataforma de compartilhamento de vídeos na *internet* não a qualifica como uma atividade de história pública.

O destaque para o caráter de história pública do ProfHistória está vinculado aos argumentos usados por Ferreira (2018, p. 54-55) quando defende a relação do programa com esta possibilidade historiográfica contemporânea:

Partindo dessa perspectiva foram definidos objetivos para a capacitação de docentes em nível de Mestrado Profissional, tais como: qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambientes *online* e *offline*; desenvolver com os mestrandos/docentes estratégias para estimular a capacidade de fidedignidade das informações históricas, levando em consideração sua origem, o momento e o contexto de sua produção; oferecer subsídios para o reconhecimento do potencial patrimonial dos espaços urbanos e rurais para o ensino de História na Educação Básica. (FERREIRA, 2018, p. 54-55).

Além disso, de forma mais clara, Ferreira (2018, p. 58) conclui:

Voltando à nossa pergunta inicial – se o ProfHistória pode ser considerado como uma forma de História Pública – podemos dizer que existem muitos pontos de contato na medida em que seus objetivos de levar o conhecimento histórico científico para um público mais amplo de forma mais acessível são os mesmos da História Pública. (FERREIRA, 2018, p. 58).

Ao compreender o contexto de surgimento e crescimento da história pública é possível

perceber que seu surgimento, apesar de ser visto como uma necessidade para historiadores ocuparem outros espaços além da academia, encontra uma demanda social por conhecimento histórico. Da mesma forma este saber precisa ser disponibilizado de forma mais acessível. Portanto, nesta condição, o trabalho dialoga com esta área de conhecimento. Acreditamos que ao ofertar, através de novas mídias, conceitos históricos debatidos na universidade e com uma linguagem mais acessível criaremos possibilidades de democratizar a produção e o acesso ao conhecimento, assim como destaca Almeida e Rovai (2013, p. 6):

A história pública não deve ser pensada apenas como divulgação, mas também poder entendida como democratização da produção de arte e educação. Experiências com algumas produções radiofônicas sobre memórias e personalidades culturais, mostram como diferentes profissionais podem atuar na divulgação, avaliação e valorização da história e da arte, atingindo as comunidades na busca da valorização cultural cotidiana, da ampliação do conhecimento sobre a produção de músicos e artistas, muitas vezes pessoas ligadas aos ouvintes na vivência diária, ou promovendo o acesso e o debate em torno de produções ou acontecimentos artísticos desconhecidos por certos setores sociais. (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 6).

Sendo assim, pensar o ensino de História na EJA com base na perspectiva da história pública é reconhecer o conhecimento prévio do aluno e reforçar a importância do papel de novos materiais didáticos voltados para este público. Além disso, é buscar uma saída para uma aprendizagem significativa neste segmento que, constantemente, é excluído do debate sobre uma educação de qualidade.

2.3 A pandemia do Covid-19 e o ensino remoto na EJA em escola na periferia de Duque de Caxias/RJ

O desenvolvimento de uma pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) estabelece como uma das bases para o trabalho sua relação com a atividade docente na educação básica. Para o ingresso e permanência no programa é necessário comprovar o vínculo com o magistério. Diante disso, somos, de fato, professores-pesquisadores que buscam a interseção entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar. Contudo, ao longo da construção deste trabalho, as práticas educativas sofreram profundas mudanças diante do quadro pandêmico imposto pelo novo Coronavírus.

O ano letivo de 2020, no Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA), começou na segunda semana de Fevereiro. Esse primeiro momento consistiu, como acontece no início do calendário escolar, numa apresentação dos professores e dos novos alunos. Após este período inicial tivemos mais duas semanas de aula; uma antes do recesso de carnaval e uma posterior a este feriado. Logo em seguida, as primeiras medidas restritivas foram adotadas visando conter

o avanço da nova doença no Estado do Rio de Janeiro. A Secretaria de Estado de Educação (Seeduc-RJ) decretou a antecipação do recesso previsto, inicialmente, para Julho. Uma nova realidade foi imposta ao mundo, como destacado Latour (2020, p. 1):

Em questões de semanas, suspender, em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível desacelerar ou redirecionar. A todos os argumentos apresentados pelos ecologistas sobre a necessidade de alterarmos nosso modo de vida, sempre se opunha o argumento da força irreversível da ‘locomotiva do progresso’, que era capaz de tirar dos trilhos, ‘em virtude’, dizia-se, ‘da globalização’. Ora, é justamente seu caráter globalizado que torna tão frágil o famoso desenvolvimento, o qual, bem ao contrário, pode sim ser desacelerado e finalmente parado [...]. (LATOURE, 2020, p. 1).

Desse modo, esta mudança na dinâmica mundial não ficaria distante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual do Rio de Janeiro. Após o recesso antecipado, em abril de 2020, a Seeduc-RJ iniciou seu projeto de retomada das atividades pedagógicas para os seus alunos. A proposta foi uma parceria com a empresa *Google*²⁶ que permitiu o acesso de estudantes e professores à plataforma *Google Sala de Aula* (GSA) que seria um espaço dedicado às práticas educativas, onde docentes postariam suas atividades, vídeo-aulas e outros materiais didáticos. Do mesmo modo seria neste ambiente que os alunos fariam suas aulas, tirariam suas dúvidas e teriam suas respectivas avaliações. Este novo formato foi denominado de ensino remoto.

Antes de continuar a analisar o cenário da educação pública na rede estadual do Rio de Janeiro, no contexto da implementação deste modelo de ensino remoto, é importante destacar que a educação à distância não é elemento novo ou mesmo relacionado à sociedade da informação. Mesmo antes da ampliação da rede mundial de computadores já existiam formatos de ensino não-presencial. O uso de correspondência, de programas de rádio e, até mesmo de televisão, foram ferramentas para este tipo de educação.

Neste ponto podemos citar o programa telecurso 2000²⁷ que é exibido em rede aberta de televisão, significando uma experiência de formação básica no Brasil no contexto de cultura de massa²⁸. Apesar de não representar uma inovação, a proposta de ensino remoto estabelecida

²⁶ *Google* LLC é uma empresa multinacional de serviços online e software dos Estados Unidos. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet e gera lucro principalmente através da publicidade pelo AdWords.

²⁷ O Telecurso é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica. Criado, em 1978, o Telecurso, com o objetivo de ampliar o acesso à educação a centenas de milhares de brasileiros, ao levar educação pela TV, com uma linguagem, formato e modelo de atuação próprios.

²⁸ A cultura de massas está intimamente ligada ao advento da modernidade. No século XIX, esse termo foi utilizado para fazer antagonismo entre a educação recebida pelas massas à educação recebida pelas elites (cultura erudita). A expressão “cultura de massas” passou a designar também o consumo de alguns bens e serviços da sociedade industrializada. Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) fundaram a Escola de Frankfurt

pela Seeduc-RJ apresentava alguns pontos diferentes de modelos já usados na rede pública estadual. Uma plataforma que possibilitasse aulas *online* e que funcionasse como um ambiente virtual para substituir o espaço escolar físico. Um desafio para uma rede com uma diversidade muito grande.

Contudo, apesar do discurso entusiasmado dos gestores públicos em relação ao sucesso do modelo de ensino remoto a realidade de vulnerabilidade social de um importante segmento da sociedade fluminense, especialmente periféricas, apresentou os limites para a garantia constitucional do acesso à educação no formato *online*. A falta de uma conexão de *internet* de qualidade, a precariedade dos aparelhos disponíveis para o acesso à plataforma oficial da Seeduc-RJ e o desinteresse por este novo modelo de ensino impactaram na efetividade da educação deste novo modelo. Como destaca Santos, Machado e Morais (2021, p. 264):

A rede estadual de educação (Seeduc-RJ) aderiu às aulas remotas ainda no final de março de 2020; no entanto, é perceptível que o uso feito pelos estudantes é muito baixo: cerca de 50% da escola que um de nós trabalha – dados informados pela MetroV –; e cerca de 12,5% em uma escola noturna da zona norte do Rio de Janeiro na qual outra de nós leciona (evidenciando os múltiplos mundos existentes dentro da rede estadual). Quando acessamos a plataforma, percebemos a grande evasão dos alunos, sendo os dados de acesso menores a cada semana. As justificativas dos estudantes são as mais variadas, como: falta de computadores e notebooks, não possuem internet em casa, não possuem dados para internet móvel, divisão de um aparelho telefônico para toda a família, afazeres domésticos, alguns precisam ir para a rua trabalhar – forma de ajudar pais desempregados –, engrossando, em sua maioria, a massa de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada em um país onde mais de 41% da população ativa vive a realidade do trabalho informal⁹. Contudo, ainda percebemos que dentro da escola pública existem muitas escolas diferente. (SANTOS; MACHADO; MORAES, 2021, p. 264).

Como alternativas as autoridades educacionais do estado do Rio de Janeiro realizaram a distribuição de materiais impressos com o conteúdo de cada disciplina. Além disso permitiram que as unidades escolares e os professores buscassem outras ferramentas tecnológicas para o contato com os alunos. Desse modo, equipe diretivas e professores passaram a recorrer à redes sociais e aplicativos de mensagens que eram mais populares entre os discentes e responsáveis. Outro ponto necessário para a compreensão desta prática é a familiaridades deste público com os aplicativos, visto que já estavam instalados em seus aparelhos e, em alguns casos, já eram acessados sem a cobrança do pacote de dados móveis. Esta informação é relevante no contexto econômico de crise e de queda nas receitas das famílias em consequência do quadro pandêmico de Covid-19.

(1923) e juntos criaram o termo “Indústria Cultural”. Esse termo faz referência aos grandes conglomerados midiáticos globais detentores dos meios de comunicação de massa. Eles são utilizados na padronização de produtos, notícias, serviços etc.

As atividades impressas e distribuídas pela Seeduc-RJ eram denominadas de Orientações de Estudos (OEs) e consistiam na prática de apostilhas com conteúdos relativos aos temas de cada disciplina do ano de escolaridade e previstos no Currículo Essencial-RJ. Além disso, na parte final deste material, existe uma bateria de exercícios. Nos grupos de *WhatsApp*²⁹ eram disponibilizados o mesmo material, mas de forma digital. Como avaliação os alunos deveriam entregar atividades que corresponderiam a sua participação ativa nas aulas. No ano de 2020 a orientação da Seeduc-RJ era para que os estudantes com alguma interação, seja na plataforma, no aplicativo de mensagem ou com a entrega de material impresso tivesse garantida sua promoção para o próximo período letivo.

Em 2021, o ano letivo teve início de forma remota. Dessa vez, além da plataforma, dos grupos no *WhatsApp* e do material impresso foi criado, pela Seeduc-RJ, um aplicativo para a disponibilização de material, de vídeo-aulas e aulas *online* transmitidas de forma síncrona³⁰. Esta ferramenta denominada de *Appliqui-se RJ*³¹ permitia o acesso dos alunos sem o consumo de dados móveis. Assim, o pagamento pelo acesso seria feito pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Mesmo com este benefício o aplicativo não teve grande sucesso. A estrutura diferente, o medo do compartilhamento de informações através de um aplicativo desconhecido e a falta de aparelhos para a instalação desta ferramenta dificultaram a sua efetiva implementação. Apesar do aumento na interação o processo de ensino-aprendizagem neste formato remoto ainda não era significativo para grande parte dos discentes da rede estadual do Rio de Janeiro.

Outro ponto relevante para a análise do cenário da educação pública estadual do Rio de Janeiro no contexto da pandemia de Covid-19 fora a instabilidade política. Entre os anos de 2020 e 2021 houve a troca do chefe do executivo estadual após um processo de *impeachment*. Este fato também gerou modificações na estrutura estadual de educação. Durante este período a Seeduc-RJ foi comandada por três secretários diferentes com visões próprias para as políticas públicas de educação. O contexto de instabilidade não permitiu, assim, a continuidade de todas

²⁹ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

³⁰ As aulas síncronas são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação a distância, isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual.

³¹ O *Applique-se* é o aplicativo de ensino remoto da rede estadual fluminense. Ele oferece a estudantes e professores conteúdos digitais como: vídeo-aulas, *podcasts* e material de apoio para estudos e atividades. Todas as disciplinas dos Ensinos Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão ali e a navegação é gratuita.

as propostas para o ensino remoto e representou mais uma dificuldade para sua implementação efetiva.

Além das dificuldades impostas pela condição econômica, pelo cenário político e pelo quadro social vulnerável este novo formato de ensino remoto levantou um ponto importante sobre a relação da educação com as novas tecnologias. O ponto inicial da nossa pesquisa era tentar refletir sobre as possibilidades de usos de novas ferramentas tecnológicas no ensino de História na EJA. Argumentamos, assim, que, diante do avanço da sociedade da informação, era urgente repensar as práticas docentes com o objetivo de inserir novos elementos nas salas de aula. Esta é uma reflexão relevante, como destaca Machado, Morais e Toja (2020, p. 153) que afirma:

Em suma, nossas práticas teóricas, deste momento, estão sendo feitas de modo online com uso de plataformas e mídias sociais da internet. Os encontros passam a ser via tela do computador ou celular e as atividades redigidas dessa forma, a distância. Os usos tão condenados da tecnologia na sala de aula, se mostram necessários em dias atuais. (MACHADO; MORAES; TUJO, 2020, p. 153).

O desafio de pensar uma proposta que permitisse o uso de novas tecnologias para o ensino de História na EJA passa, então, a ter uma necessidade ainda maior imposta por esta nova realidade global. Acreditamos que esta mudança na prática docente não será modificada com a superação do quadro pandêmico da Covid-19. A recuperação de conteúdo, a comunicação e as novas propostas educacionais usarão, cada vez mais, as tecnologias como ferramentas importantes para o ensino, mesmo após a imunização da população. A educação não será da mesma forma, como destaca Machado, Morais e Tujo (2020, p. 163):

Este é um grande momento de aprendizagem para toda a comunidade escolar. Não voltaremos mais iguais ao que éramos aquilo que chamávamos de "normal" nos será estranho e olharemos para trás e veremos que em alguns meses demos um salto na forma de nos relacionarmos com as redes educativas e os usos das redes sociais da internet e suas tecnologias digitais. A história é criada a partir de um passado vivido de um presente. (MACHADO; MORAES; TUJO, 2020, p. 163).

Portanto, pensar a educação e o uso de novas tecnologias no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos não se resume ao contexto atual e aos impactos momentâneos, mas sim diante à compreensão de que as práticas docentes não serão as mesmas após este quadro mundial estabelecido. O celular não pode mais ser visto como um aparato tecnológico concorrente dos recursos didáticos mais tradicionais da educação; ele agora faz parte deste processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 3: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E AS NARRATIVAS HISTÓRICAS NA EJA DO ENSINO MÉDIO: UMA METODOLOGIA PARA A PRODUÇÃO E O USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O desenvolvimento de uma metodologia para o uso de recursos audiovisuais no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos e a escolha de temas históricos que fomentem a reflexão sobre situações atuais da sociedade são pontos necessários para o debate sobre o uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Nesse sentido, além das discussões apresentaremos o caminho para a produção de materiais destinados à plataforma de vídeo do *Youtube* com os objetivos de inspirar novos desdobramentos diante nossa proposta.

3.1 A construção por uma metodologia para o uso de recursos audiovisuais no ensino de História da EJA

A proposta de inserir materiais audiovisuais no ensino de História da Educação de Jovens e Adultos não é algo recente. Na década de 1930 o Estado Novo criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo³² com a função de produzir filmes educativos para a juventude, visando a formação da parcela mais jovem da sociedade com o objetivo de fortalecer, através do aparato da propaganda, a identificação social com a política do governo de Getúlio Vargas com nítido conteúdo ideológico.

Posteriormente, nos anos de 1950, outros programas também recorreram a instrumentos radiofônicos ou televisivos na educação da população adulta. A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo³³, o Movimento de Educação de Base³⁴ e o Movimento Brasileiro de Alfabetização contaram com ações ligadas à políticas públicas de ensino através de programas de rádio. Com a popularização da televisão outras propostas também surgiram para atuar no cenário com esta ferramenta. A experiência mais relevante deste período foi o

³² A inauguração do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) ocorreu durante a gestão do Ministro Gustavo Capanema frente ao Ministério de Educação e Saúde, na primeira gestão Vargas. Era 1936 e o Ministro escolheu Edgar Roquette-Pinto para a direção administrativa do Instituto. O escolhido, além de médico e antropólogo, era um entusiasta do emprego das novas tecnologias para a educação, sobretudo o rádio e demais recursos audiovisuais. A função do Instituto era a de documentar, por meio de filmes, as manifestações culturais, científicas, cívicas e a História do Brasil, para difundir-las na rede escolar.

³³ Em abril de 1957 foi criado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), anexo à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), com o objetivo de fomentar a criação de Sistemas Rádio educativos regionais.

³⁴ O Movimento de Educação de Base deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), instalando inicialmente 15.000 escolas radiofônicas e expandindo-se nos anos subsequentes.

Telecurso, como destaca Bispo e Barros (2016, p. 859):

No Brasil, tivemos a experiência criada pela Fundação Roberto Marinho, popularmente conhecida como Telecurso. No início da década de 2000, houve uma reformulação deste programa de ensino a distância com a atualização dos materiais escritos e dos arquivos em vídeo que eram distribuídos para os centros de ensino e transmitidos em canal aberto nos vários canais das Organizações Globo. (BISPO; BARROS, 2016, p. 859).

Após a redemocratização iniciada com o término dos governos militares no Brasil e com os avanços tecnológicos outros recursos foram incorporados ao ensino básico. Na década de 2000 os livros didáticos passaram a sugerir, junto com bibliografias de apoio, indicações de filmes que tratassem sobre os temas estudados. As salas de vídeo, os projetores, os televisores e outros recursos foram sendo incorporados ao cotidiano escolar.

Neste contexto os debates foram renovados, possibilitando refletir sobre o professor em relação ao uso destas novas mídias no espaço escolar. Segundo Behar (2000) ao professor cabia uma ação crítica sobre a fonte e não meramente uma relação baseada no entretenimento dos alunos. Portanto, para a autora, “se o professor não estiver bem orientado e não souber orientar a leitura dos seus alunos reproduzirá a velha pergunta: ‘o que vocês acharam do filme?’”. (BEHAR, 2000, p. 22).

Sendo assim, da mesma forma que o cerne do problema em relação à utilização de recursos audiovisuais não está no seu uso em sala de aula, mas sim na forma como será aplicado de maneira crítica e ativa, o emprego de materiais pensados para a *internet* como atividades pedagógicas precisam seguir a mesma orientação. Assim sendo, o produto pedagógico supera o caráter de entretenimento ao dialogar com o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à disciplina de História.

Dessa forma, para a nossa pesquisa, a possibilidade de usar um material audiovisual desenvolvido especificamente para a Educação de Jovens e Adultos e que deve ser disponibilizado através de aplicativo, *site* e plataformas ancoradas na *internet*³⁵ tem como objetivo específico, metodologicamente, a mobilização da consciência histórica. Neste ponto precisaremos fazer uma breve discussão deste conceito, de forma que fique claro como ele se relaciona com o produto pedagógico.

A consciência histórica é um termo presente, atualmente, nos debates sobre o ensino de História. Este conceito, especialmente trabalhado na Teoria da História através dos estudos de

³⁵ O material desenvolvido está disponível no canal História para a NEJA-RJ, criado com o objetivo de divulgar esse material para os alunos da EJA do Rio de Janeiro, assim como para os colegas de disciplina, como uma inspiração para novos desdobramentos.

Jörn Rüsen, implica no reconhecimento da historicidade como um fator da condição humana, denotando que a consciência histórica é inerente ao ser humano e não uma especificidade da historiografia acadêmica. Para Rüsen (2010, p. 28):

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita à um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (CERRI apud RÜSEN, 2010, p. 28).

Portanto, se a consciência histórica é algo presente no ser humano ela não está diretamente relacionada ao ensino de História ou à escola, mas sim em todas as formas de compreensão do conhecimento histórico, seja ele científico ou não - mas que constroem o indivíduo como um todo.

Neste ponto é importante ressaltar a relação da consciência histórica com a nossa pesquisa. O material composto por duas atividades é um esforço que procura estabelecer interseções entre a consciência histórica dos nossos alunos e o conteúdo formal da disciplina, como afirmado por Rüsen (2010). Assim, acreditamos que este produto deve dialogar com o conhecimento histórico dos indivíduos presentes na EJA, relacionando este saber com o ensino escolar de História, particularmente usando como base a didática da disciplina histórica, como destacou Saddi (2012, p. 217):

[...] no âmbito do ensino escolar da história, é preciso compreender como se aprende história, para saber como se deve ensiná-la. Mas, para além do ensino escolar da História, a didática da história também lida com os usos públicos da história fora da sala de aula e fora também das narrativas acadêmicas (sistemáticas) da ciência da história. (SADDI, 2012, p. 217).

É importante também reconhecer que a escola ainda é um importante centro de formação do conhecimento histórico, mas não é o único ponto difusor desta informação. O cinema, a televisão, a família, a arte, o carnaval e a religião são todos pontos de contribuição para o desenvolvimento da consciência histórica, como destaca Rüsen (2010, p. 28):

O aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar 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, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. (RUSEN. 2010, p. 28).

Assim sendo, ciente que a escola não é o único fator para o desenvolvimento da consciência histórica voltamos a analisar a utilização do material audiovisual na Educação de Jovens e Adultos.

Sabemos, a partir deste breve debate, que estes alunos recebem informações de

diferentes canais e que estas informações formam a base da consciência histórica de cada um, por isso acreditamos que cabe ao ensino de História, durante a educação básica, a escolha de temas ligados ao conteúdo que será explorado em sala de aula, de forma que não sejam introduzidos sem que haja uma reflexão com o assunto que está sendo apresentado. O material busca fundamentar uma visão crítica que permita a reflexão dos alunos sobre os temas trabalhados pelo docente.

Ao pesquisar sobre os materiais produzidos no âmbito do ProfHistória e que sejam voltados para o uso em sala, assim como a utilização de Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), o trabalho do Raone Ferreira de Souza (2016)³⁶ foi uma grande inspiração. A proposta de criação de uma oficina de produção de *podcast* para os professores desenvolverem com seus alunos foi fundamental para o nosso ponto de partida. Diante do curto tempo que marca a estrutura curricular da EJA na rede estadual do Rio de Janeiro optamos por um modelo onde o *podcast* seria desenvolvido pelo professor e compartilhado aos alunos da EJA como uma nova possibilidade didática para esta modalidade.

A possibilidade de um *podcast* foi apresentado no exame de qualificação desta pesquisa, mas já no formato híbrido com o uso de imagens. A ideia inicial era partir do vídeo animado para o *podcast*. Essa é ainda uma possibilidade que contamos, mas seguimos o caminho da produção dos vídeos animados. Esse fato está relacionado a dois fatores; o primeiro a da familiaridade dos alunos com a plataforma *YouTube*, onde estes vídeos serão disponibilizados e o segundo ao ensino remoto no contexto da pandemia do Covid-19 que, com a adoção de uma plataforma por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), permitiu o compartilhamento do vídeo animado na plataforma, facilitando o acesso dos alunos.

Outro ponto que merece destaque é a capacidade deste material ser trabalhado, inclusive na rotina mais frequente das aulas expositivas. A navegação na *internet* permite que estes alunos tenham acesso ao conteúdo em diferentes horários, não sendo mais um modelo rígido com hora e data para o contato com aquele conhecimento. Isso permite aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados em sala de aula e, até mesmo, relacionar com as informações presentes outros ambientes de informação.

Para finalizar, outro ponto relevante que o material propõe e que será discutido no próximo item deste capítulo é a possibilidade de usá-lo como fonte para o debate, por exemplo,

³⁶ SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -, Rio de Janeiro, 2016. 106 f.

sobre temas atuais que articulem processos históricos em diferentes temporalidades. Dessa forma podemos mobilizar temas que são recorrentes na rotina escolar ou temas que estão em debate na sociedade para fomentar a reflexão sobre as condições históricas que permitem a consolidação de uma estrutura social marcada pela desigualdade e pela opressão de alguns grupos, como mulheres, negros e indígenas. Sendo assim, o caminho deve ser a reflexão sobre a prática, problematizando, de forma crítica, a realidade e reconhecendo o aluno como sujeito protagonista na produção do conhecimento histórico.

3.2 O caminho para a produção de um material multiformato para o ensino de História na EJA

Após um breve debate sobre as possibilidades metodológicas que envolvem o trabalho com um material em multiformato na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisamos, neste momento, retratar como foi realizada a escolha dos temas que deram origem às aulas, assim como apresentar o percurso realizado para a produção deste material, de forma que seja possível sua implementação em outras realidades educacionais do país; um desdobramento desejável pelo programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória).

Diante da convicção de que seria possível e importante a proposta de um produto pedagógico voltado para a EJA que combinasse os conteúdos curriculares previstos da disciplina de História com a realidade dos alunos do período noturno do Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA) e desenvolvido para ser disponibilizado através da *internet* escolhemos dois temas que dariam origem à aulas distintas. O primeiro tema escolhido trata-se da expansão marítima; consagrado no ensino de História da educação básica. Já o segundo tema seria a representação de mulheres nas telas de Jean Baptiste Debret no século XIX; proposta esta inspirada na tentativa de diálogo e reflexão sobre o contexto presente na EJA do CEPA, mas que poderia ser debatido a partir de determinada delimitação temporal. Vejamos como foi realizado o debate sobre estes temas e a prática pedagógica na EJA.

3.2.1 O compromisso da EJA: o ensino e suas interseções com a democracia

Em primeiro lugar o caráter político da educação deve ser destacado. A escola deve ser vista como um espaço importante na reflexão e na construção da emancipação daqueles que participam deste processo. Acreditamos na escola como um ambiente de questionamento que pode e vai superar um possível conformismo demarcante da sociedade. O peso do sistema patriarcal, racista e eurocêntrico busca, através do ensino formal, legitimar e perpetuar as

desigualdades presentes na sociedade. Para romper com isso é necessário um posicionamento ético em busca do desenvolvimento da autonomia e da participação, exatamente como afirma Freire (2013, p. 58-59):

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2013, p. 58-59).

A escolha do primeiro tema atende às habilidades e competências previstas no Currículo Essencial³⁷ de 2020 proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ). Segundo este documento, para o componente curricular de História do primeiro módulo da EJA no Ensino Médio o descritor EJAM.HIS.1.1.1.0002 estabelece como habilidade e competência a ser desenvolvida a caracterização do processo de Expansão Marítima. Esta habilidade aparece exatamente assim neste documento, sem outro tipo de justificativa pela sua escolha ou direcionamento para sua problematização.

Portanto, estamos diante de mais uma característica que marca a EJA no Brasil que faz com que nem sempre as políticas públicas relativas à educação pareçam estar atentas a essa modalidade de ensino. Apesar de diversos programas e laboratórios nas universidades públicas com sede no Estado do Rio de Janeiro dedicarem parte de seus estudos e pesquisas à temática da EJA³⁸ não encontramos um convênio ou parceria destas instituições com a Seeduc-RJ para a formulação de propostas que visem o desenvolvimento de ações para o debate sobre os componentes curriculares previstos para o ensino de jovens e adultos. Contudo, a possível invisibilidade do segmento permite uma maior autonomia dos docentes, sem propostas necessariamente pensadas para a EJA, cabendo ao professor a escolha dos caminhos para trabalhar a temática proposta.

Após estas considerações o tema da Expansão Marítima foi escolhido devido a sua

³⁷ O Currículo Essencial 2020 EJA Ensino Médio, foi organizado no contexto da Pandemia da Covid-19, como um documento de orientação sobre as habilidades e competências que deveriam ser desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Esse documento é uma seleção de alguns temas previstos no Currículo Básico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, para as escolas da rede estadual.

³⁸ Exemplo disso são os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu – UNIRIO), o Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd – UERJ) e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC – UFRRJ), que apresentam linhas de pesquisa que permitem a pesquisa e o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto fluminense e nacional.

importância nos currículos de História da educação básica por todo o território nacional, pela sua previsão no componente curricular da EJA da rede estadual do Rio de Janeiro e, por último, mas não menos importante, pela reflexão que este tema permite no contexto atual da pandemia do Covid-19.

Assim sendo, entendemos que a oportunidade de trabalhar os contextos do encontro de diferentes culturas e de integração mundial ocorrida a partir das grandes navegações, além de como estas circunstâncias foram decisivas para a proliferação de doenças entre os continentes. A possibilidade de analisar estes encontros e refletir sobre a nossa realidade planetária está presente na defesa da História Conectada proposta por Gruzinski (2014, p. 49):

Esse passado, tecido de "histórias conectadas", se não é mais revelador ou mais autêntico que as versões que o precederam, suscita interrogações que se cruzam muitas vezes com as nossas, com a distância crítica que impõem os séculos e os oceanos. E essas questões ultrapassam amplamente o campo da economia, das tecnologias e da comunicação, no qual se fecham habitualmente os *experts* da mundialização contemporânea. (GRUZINSKI, 2014, p. 49).

Sendo assim a nossa aula sobre esta temática começa com o questionamento das condições que foram necessárias para a proliferação de uma doença que surge na China e, rapidamente, se propaga por todos os continentes e a sua relação com a Expansão Marítima. Em seguida apresentamos o contexto histórico da Expansão Ultramarina e suas motivações acompanhadas dos desdobramentos e a apresentação de outras doenças levadas a diferentes regiões do planeta. Após isto finalizamos a aula com uma reflexão sobre os impactos da mundialização contemporânea para a nossa sociedade, especialmente para a população mais vulnerável.

Dessa forma o nosso objetivo aqui é compreender que ao estudar as grandes navegações o aluno pode entender a expansão marítima como um processo permissivo de uma série de trocas culturais, comerciais, genéticas, voluntárias e involuntárias, assim como o entendimento sobre os modos dessa dinâmica e sua operacionalização que formou a sociedade brasileira atual.

Esperamos que, após o acompanhamento do material, o aluno seja capaz de refletir sobre as questões propostas, de forma que seja possível pedir um breve comentário sobre os temas abordados - feitos nas plataformas ou aplicativos, onde o material está disponibilizado. A partir deste retorno, então, poderemos realizar desdobramentos nas aulas seguintes.

O segundo tema, a representação de mulheres nas telas de Jean Baptiste Debret no século XIX, está relacionado ao descritor EJAM.HIS.1.2.1.0001 que infere sobre a habilidade e competência para identificar as rupturas e permanências em relação às condições de vida e trabalho desde o século XVIII até hoje, também previstas no Currículo Essencial de 2020 da

EJA Ensino Médio da Seeduc-RJ. Novamente temos uma habilidade prevista que é apresentada, de forma generalizante, sem nenhum recorte temporal ou temático mais específico. Isto, mais uma vez, permite ao professor a autonomia para a escolha do tema a ser trabalhado, visto que seria impraticável, em termos pedagógicos, fazer toda uma análise dos cenários sociais, econômicos e culturais da humanidade a partir do século XVIII até o presente momento.

O primeiro ponto de destaque é que a nossa pesquisa não busca trabalhar questões de gênero. Entendemos que um trabalho sobre esta temática precisaria de um amplo debate para compreender os contextos históricos. O que buscamos, portanto, é realizar um material que possa dialogar com a realidade das turmas de EJA.

Vale reforçar alguns pontos que marcam o perfil da EJA no CEPA. O número de mulheres na EJA é expressivo. Este ponto já foi debatido em outro momento, mas é importante destacar que não se trata de um aspecto isolado, onde nossa pesquisa ocorreu. Na sua dissertação de mestrado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Souza (2015, p. 3), destaca:

Outra característica da EJA naquela escola onde desenvolvemos a pesquisa do PIBID era a quantidade de mulheres, que nos despertou maior atenção por alguns motivos. O primeiro é o mais óbvio, elas eram a maioria dentre os estudantes, principalmente quando se tratava do público que se caracteriza tradicionalmente como alvo da EJA: adultos, trabalhadores, que abandonaram os estudos anteriormente. (SOUZA, 2015, p. 3).

A escola descrita por Souza (2015) está localizada no município de Seropédica³⁹ próxima ao *campus* principal da UFRRJ. Apesar de algumas diferenças relevantes entre Duque de Caxias e Seropédica ambas estão localizadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, portanto, entendemos que estas realidades apresentam características comuns importantes na pesquisa na EJA. Um ponto em comum é, justamente, a presença da maioria das mulheres entre os alunos desta modalidade.

Diante deste quadro é relevante pensar as razões que levam a este cenário sobre esta predominância feminina nos bancos das salas de aula da EJA. O fato do curso de Mestrado ter que ser integralizado em dois anos dificultou uma pesquisa aprofundada deste perfil do alunado, mas acreditamos que os trabalhos futuros, sejam de Mestrado ou Doutorado possam produzir explicações mais consistentes para este quadro. De qualquer forma, Souza (2015, p. 38) aponta alguns caminhos:

Como vimos anteriormente, a diferenciação das funções sociais a partir dos sexos, se

³⁹ Seropédica é um município brasileiro da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Localiza-se a 75 quilômetros da capital do estado.

evidenciam na fase adulta, que é a faixa etária alvo desta pesquisa. Ao olhar para as alunas de EJA e perceber os motivos que as fizeram deixar os estudos (ou nunca antes terem acessado) e, também, observar o que ‘atrapalha’ sua escolarização atualmente, pode-se perceber que, por mais que as próprias alunas não percebam ou não reconheçam tais motivos, quase em sua totalidade, tem a ver com o fato de serem mulheres. O casamento, as atividades domésticas, o pai ou marido ciumento, os cuidados com seus filhos foram motivos citados por alunas que colaboraram com pesquisa realizada anteriormente, também no município de Seropédica, a qual objetivava analisar de que maneira o retorno da mulher à escola interfere nas relações familiares. (SOUZA, 2015, p. 38).

Portanto, temos um contexto em que a questão de gênero é um ponto central na EJA. A maioria dos alunos deste segmento é composta por mulheres que chegam ao ensino noturno pelas imposições presentes na estrutura patriarcal da sociedade, mesmo que elas próprias não percebem este fato. Entendemos, a partir disto, ser necessário realizar, de forma crítica, uma reflexão sobre a situação cotidiana.

Sendo assim, para iniciarmos o debate sobre as desigualdades de gênero que marcam nossa sociedade escolhemos usar, como fontes iconográficas, duas telas de Jean Baptiste Debret pintadas no Brasil no século XIX. A primeira tela é intitulada “Uma família brasileira do início do século XIX” e a segunda “Uma Senhora brasileira em seu lar”, ambas de 1823. Nos dois casos temos cenas que apontam para a submissão da mulher branca, mas, também, apresenta o quadro de inferioridade que a mulher negra ocupa.

Na primeira obra de Debret temos o retrato de uma família em que o homem ocupa lugar de liderança, sendo seguido pelas mulheres da família e pelos seus negros escravizados. A segunda obra retrata uma mulher branca em sua casa lidando com tarefas manuais junto das filhas e outras mulheres negras escravizadas, além de crianças negras, possivelmente também escravizadas.

O objetivo da análise destas obras é discutir o papel imposto às mulheres na sociedade brasileira do século XIX, além de suscitar o debate sobre a questão étnico-racial presente na sociedade contemporânea. Na sequência, o material didático apresenta alguns dados sobre o número de mulheres nas turmas da EJA do CEPA no primeiro semestre de 2021 e, posteriormente, um quadro com os números de violência de gênero no país. Por fim, propomos uma reflexão sobre as raízes históricas da desigualdade de gênero no país, de forma que seja possível repensar o papel feminino no seio social.

O debate sobre a condição da mulher na sociedade atual, especialmente neste contexto reacionário e conservador do Brasil em 2021, deve potencializar o lugar de fala das mulheres que lutam, diariamente, contra o patriarcado que ainda marca o Brasil. Assim, ao identificarmos

situações de opressão presentes que tanto afetam as mulheres, a proposição da reflexão sobre o processo histórico pode servir de contribuição para as tentativas de romper com o silêncio imposto pelo machismo na atualidade.

Com a escolha dos temas que serão a base para a produção do material em multiformato para a constituição das aulas de História da EJA do CEPA partimos para a produção deste conteúdo com o objetivo de compartilhar o percurso para a realização da tarefa a partir dos recursos usados no desenvolvimento deste material, espera-se pelos desdobramentos da proposta em novos formatos e/ou utilizações.

3.2.2 Percurso na elaboração do material em multiformato

Após o estabelecimento da metodologia proposta para o trabalho com o material audiovisual e a definição dos temas a serem desenvolvidos nas duas aulas bases para esta pesquisa começamos a fazer o levantamento necessário para a produção das mídias. Neste ponto gostaríamos de destacar a importância da orientação no suporte para o desenvolvimento do trabalho.

A primeira etapa foi o levantamento dos vídeos sobre o tema que já estavam disponíveis na plataforma *Youtube*. Feito isso foi possível observar que o material sobre a expansão marítima já contava com diversos vídeos, mas sempre tratando do tema de forma generalizante sem a relação que pretendíamos estabelecer com a EJA. O tema da representação das mulheres nas telas de Jean Baptista Debret foi mais difícil de encontrar nesta plataforma de vídeos *online*, não sendo possível localizar nenhuma produção que tratasse dos temas até a data da finalização da pesquisa, isto é, até agosto de 2021.

O próximo passo foi consultar a bibliografia para a elaboração do material. Para a produção do primeiro vídeo sobre a Expansão Marítima, tema tradicional na disciplina de História da Educação Básica, recorreremos a Alencastro (2000)⁴⁰, Boxer (2002)⁴¹ e a Siqueira (2009)⁴². Para o segundo arquivo, com um tema ainda mais específico e nem sempre presente nas aulas de História da EJA, usamos o livro de Bandeira e Lago (2013)⁴³, o trabalho de Lima

⁴⁰ ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

⁴¹ BOXER, Charles. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

⁴² SIQUEIRA, Lucília. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. **História**, v. 28, n. 1, p. 99-126, 2009.

⁴³ BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil: obra completa – 1816-1831**. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2013.

(2003)⁴⁴ e o artigo de Araújo, Marcicano e Held (2019)⁴⁵.

Após o levantamento da bibliografia para a produção dos arquivos iniciamos a seleção das imagens que serão utilizadas para o vídeo animado. Neste ponto é crucial destacar alguns apontamentos importantes que ocorreram durante o exame de qualificação. O primeiro deveria ser a preocupação com a escolha das imagens compatíveis com o contexto histórico da Expansão Marítima, já o segundo seria a característica documental das imagens que precisariam servir de suporte para a reflexão sobre os temas e não somente conter uma dimensão estética.

Assim sendo, diante destas ressalvas, entendemos que as imagens foram procuradas através de *sites* de busca na *internet*, pesquisando por palavras-chaves sobre o tema com destaque para os endereços de banco de trabalhos e produções acadêmicas⁴⁶, além disso, no caso do material sobre a representação das mulheres nas telas de Debret, foi possível recorrer às imagens da obra de Bandeira e Lago (2013), visto que, com o livro, podíamos buscar, exatamente, a obra escolhida através de seu nome.

Com a seleção das imagens e seu *download* iniciamos a produção dos arquivos. O primeiro passo foi a construção da narrativa que daria origem ao material, sendo esta realizada de forma muito próxima ao modelo usado em sala de aula durante as atividades presenciais. Era um plano de aula que daria origem a um breve resumo e que, depois, foi transformado em áudio. Para esta etapa o programa de editor de texto *Word* foi escolhido e para a gravação dos áudios usamos o próprio gravador do sistema operacional *Windows*.

Com o áudio produzido passamos para a etapa das imagens. Para isso escolhemos desenvolver as atividades em formato de apresentação no programa *PowerPoint*. Fizemos a apresentação e depois cada *slide* foi arquivado de forma individual em formato de JPEG⁴⁷. A seguir este formato individualizado de salvar os arquivos garantiu a possibilidade de prolongar as imagens no vídeo de forma que foi possível ajustar o áudio à imagem.

Com a finalização da etapa era necessário reunir os *slides* e as gravações para a produção

⁴⁴ LIMA, Valeria Alves Esteves. **A viagem pitoresca e historica de Debret: por uma nova leitura**. 2003. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas -, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279945>>. Acesso em: 3 ago. 2021.

⁴⁵ ARAÚJO, M. G. de; MARCICANO, J. P. P.; HELD, M. S. B. de. A obra de Jean-Baptiste Debret como fonte histórica para os estudos dos trajes usados no Brasil no início do século XIX. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, (74), 2019, p. 270-301. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i74p270-301>

⁴⁶ Nesse sentido, recorreremos ao banco de dissertações e teses do capes, com ponto de partida para a busca de trabalhos sobre os temas abordados. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴⁷ JPG é um método comum usado para comprimir imagens fotográficas. O grau de redução pode ser ajustado, o que permite a você escolher o tamanho de armazenamento e seu nível de compromisso com a qualidade da imagem. Geralmente se obtém uma compressão pouco perceptível na perda de qualidade da imagem.

do vídeo animado. Para isso usamos o programa *Adobe Premiere Pro 2021*, uma alternativa mais simples para a edição de vídeos⁴⁸. Apesar de sua aparência profissional o programa é muito intuitivo e existem diversos vídeos no *Youtube* que ensinam comandos básicos para a produção de vídeos. Após o carregamento de todos os arquivos e seu sequenciamento já estava pronto e foi exportado para uma pasta escolhida no computador.

A última etapa foi a publicação do arquivo na plataforma do *Youtube*⁴⁹. Com uma conta ativa no *Google* foi possível acessar a plataforma de vídeo e carregar o arquivo para o ambiente virtual. Ao abrir a página inicial foi, também possível fazer a escolha do acesso ao canal da conta que se estava utilizando e com isso, transferir o vídeo do aparelho para o espaço *online*. Após o carregamento do arquivo o vídeo estava na rede internacional de computadores.

O detalhamento de todos os passos para a produção do material audiovisual e sua publicação *online* pode parecer desnecessária para um grupo da sociedade com um conhecimento básico do mundo digital, todavia é imprescindível apontar que este trabalho tem como um dos objetivos inspirar desdobramentos e demonstrar que a produção de conteúdo digital para o ensino de História não é uma tarefa sofisticada ou impossível para os professores que não fazem parte da geração de nativos digitais. O ambiente virtual também é lugar para o professor de História.

Sobre a interação dos alunos com o material ainda não foi possível fazer uma avaliação. Os vídeos foram finalizados no início do segundo semestre letivo de 2021, mas devido ao agravamento do cenário de pandemia de Covid-19 impediu o retorno presencial dos alunos às escolas da rede estadual localizadas em Duque de Caxias. A falta de contato com os discentes impediu a efetivação da proposta, mas acreditamos que esta será superada com a vacinação e o retorno das atividades presenciais nas instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação reflete sobre o segmento da EJA pensando suas interseções com o mundo digital e três considerações podem ser destacadas; a primeira foi reconhecer as peculiaridades presentes, atualmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente em relação ao público deste segmento no Colégio Estadual Parada Angélica (CEPA). Com a identificação dos

⁴⁸ Como um dos nossos objetivos sempre foi a possibilidade de incentivar professores de diferentes lugares do país utilizarem NITCs para suas aulas, é importante destacar que esse programa requer o pagamento de uma assinatura, mas existem outros programas que executam as mesmas atividades de forma gratuita. Um bom exemplo é EaseUS Vídeo Editor.

⁴⁹ Link para acesso ao canal no YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UChpTNpyfjGAt7GDHVBzp7OA>

sujeitos e o contexto periférico no qual esta pesquisa ocorreu buscamos alcançar a segunda consideração, isto é, compreender os impactos que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) geram na EJA a partir desta escola localizada no terceiro distrito de Duque de Caxias. Por fim, a última consideração foi produzir material em multiformato que possa ser trabalhado com os alunos da modalidade com conteúdos previstos no Currículo Básico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ) e que fosse compartilhado na *internet* através de plataformas ou aplicativos.

O reconhecimento das condições que formam as identidades presentes na EJA do CEPA estiveram presentes ao longo de todo esse trabalho. O alunado do noturno dessa escola é marcado pela sua condição periférica, que impacta no seu acesso e permanência a escola. Esses alunos são formados em sua maioria por mulheres, por negros e trabalhadores, sejam formais ou informais. A proposta pedagógica o ensino nessa condição, precisa levar em consideração esses fatores.

Acreditamos, verdadeiramente, que o uso das NTICs na EJA seja imprescindível para a significação do processo educativo que inclui ensino e aprendizagem concomitantemente, todavia, a realidade imposta pela pandemia mostrou que o acesso a estas tecnologias ainda não é universal e linear na sociedade brasileira. O número de pessoas com a acesso à *internet* no país cresceu nos últimos anos, mas ainda ocorre de diferentes maneiras.

Uma grande parte da população não conta com *internet* de alta velocidade ou com a capacidade para baixar ou visualizar conteúdos mais complexos na rede internacional de computadores. Diante deste desafio a alternativa foi pensar em estruturas que fossem mais acessíveis aos alunos. Com a disponibilização da plataforma Applique-se RJ da Seeduc-RJ que possibilitava o acesso sem custo ao *Google Sala de Aula* (GSA) usamos o canal no *Youtube* para hospedar os vídeos, tentando garantir o acesso dos alunos ao material, visto que era possível compartilhar os mesmos na plataforma do GSA.

A última consideração era produzir um material para a EJA com base no conteúdo proposto no currículo essencial que permitisse o diálogo com a possibilidade de formação de uma consciência histórica dos alunos e que pudesse ser acessado através da *internet*. Inicialmente, a ideia era o desenvolvimento de um *podcast*, mas com a escolha dos temas e a experiência com a EJA os vídeos animados se tornaram mais viáveis, sendo elaborados e disponibilizados no *Youtube*. As imagens serviram como fonte iconográfica para o debate sobre o tema que, associada à narração, apresentariam os recursos para a análise do processo histórico trabalhado.

A pandemia do Covid-19 marcou profundamente esta pesquisa. A nossa proposta de produto pedagógico não era uma tentativa de transformar a EJA no formato de ensino remoto. Ao pensar o material imaginamos que seria trabalhado a partir do desdobramento em sala e que, após o contato do aluno com o conteúdo, teríamos, novamente, o debate e a reflexão de forma presencial e coletiva. Esta proposta foi revista ao longo da pesquisa.

A crise sanitária mundial levou a suspensão das aulas presenciais, as ferramentas tecnológicas foram apresentadas, mas a dificuldade de acesso e a evasão escolar – característica também marcante da EJA – impediram o pleno desenvolvimento das atividades. Desde março de 2020 até a presente data, no calendário letivo da EJA do CEPA, raríssimas foram as oportunidades de aulas presenciais.

Vale destacar que existem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de propostas que relacionem a EJA com materiais digitais e que podem contribuir para o desenvolvimento da educação ao longo da trajetória de vida do aluno do mesmo modo que que o entendimento sobre as identidades dos sujeitos que formam a EJA podem suscitar novas reflexões a partir da experiência na escola de Duque de Caxias/RJ – foco deste trabalho.

No entanto, apesar das dificuldades impostas para a realização deste trabalho, o objetivo motivador da pesquisa era debater as possibilidades do uso de NTICs para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, sendo reelaborado até a produção dos vídeos em multiformato. As políticas públicas voltadas para a educação não têm necessariamente a EJA como uma de suas prioridades, para isso, é fundamental que os sujeitos desta modalidade sejam alunos ou professores, mas adotem posturas para o fortalecimento deste segmento. Esta etapa só será cumprida com o posicionamento democrático do educador, como destacado por Freire (2013, p. 20) “O educador democrático não pode negar-se o dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” Certamente, o ProfHistória é uma iniciativa que pode contribuir para a atualidade do pensamento de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **História pública:** entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. Disponível em: https://snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUH_NATAL_HistoriaPublica_2013.pdf . Acesso em: 27 mai 2021.

AMORIM, Antônio; SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marco Villela. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. *In: Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos.* 2018, p. 122-135.

ARAÚJO, Marli Gomes de; MARCICANO, João Paulo Pereira; HELD, Maria Silva Barros de. A obra de Jean-Baptiste Debret como fonte histórica para os estudos dos trajes usados no Brasil no início do século XIX. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, 2019, p. 270-301. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i74p270-301>.

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

BANDEIRA, Júlio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil:** obra completa – 1816-1831. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2013.

BASTOS, Valmir da Silva. O currículo da Nova EJA no contexto das políticas públicas de EJA no Brasil. *In: NICODEMOS, Alessandra. Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos.* Jundiaí: Paco, 2017.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **O uso do vídeo no Ensino de História.** João Pessoa: Edições CCHLA. Editora Universitária: UFPB, 2000.

BISPO, Luana Maria Cavalcanti; BARROS, Kelly Cristiane. Vídeos do Youtube como recursos didáticos para o ensino de história. *In: Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, 11, n. 3, 2016, p. 856-868.

BOXER, Charles. **O império marítimo português.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? *In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). Que história pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *In: Revista*

de **História Regional**, v 6, 2001, p. 93-112.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Novos Programas, velho problemas. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v 4, 2009.

CRUZ, Cacilda Fontes. **A formação dos centros de educação de jovens e adultos no rio de janeiro**: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de história no CEJA Copacabana. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro -, Rio de Janeiro, 2018.

CUNHA, Luís Antônio. **Movimento brasileiro de alfabetização**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral> Acesso em: 28 de agosto de 2020.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2020.

FERRARO, Alceu. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marieta Moraes. Quais as afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre história pública e o ensino de História? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEHRKE, Mirian Engel. **Rotinas digitais de comunicação**: *internet* e sociabilidade contemporânea. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.

GLERIA, Ana Carolina Faria Coutinho de. **Escola da Vida: Conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GRUZINSKI, Serge. **Até que ponto a história nos torna mais humanos?** Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2768> Acesso em: 21 mai 2021.

HADDAD, Sérgio. Escola para o Trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno

para trabalhadores). *In*: ARROYO, Miguel Gonzáles. **Da escola carente à escola possível**. 4 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HADDAD, Sérgio de; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio Janeiro, n. 14, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JACOBI, Pedro. Do centro à periferia – meio ambiente e cotidiano na cidade de São Paulo. *In*: **Ambientes & Sociedade**, São Paulo, 2000, p. 145-163.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LATOURETTE, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise**. Tradução: Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: https://www.professores.uff.br/ricardobasbaum/wp-content/uploads/sites/164/2020/04/Latour_P-202-AOC-03-20-PORTUGAIS.pdf. Acesso em: 05 jul 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Valeria Alves Esteves. **A viagem pitoresca e histórica de Debret: por uma nova leitura**. 2003. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas -, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279945>> Acesso em: 3 ago. 2021.

MACHADO, Marcelo; MORAIS, Maria; TOJA, Noale. O reverso da moeda: práticas teóricas nas redes educativas pouco democráticas em tempos de pandemia. *In*: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v 6, n. especial II, 2020, p. 140-165.

MAUAD, Ana Maria. **Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)**. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n68/0121-1617-rhc-68-00027.pdf> . Acesso em: 21 mai 2021.

MOURA, Maria Aparecida. **Interações sociais e comunidades virtuais: transformações na sociabilidade**. Informática Pública. Belo Horizonte, v 7, n. 1, 2005.

NAISBITT, John. **Megatendência. As dez grandes transformações ocorrendo na sociedade moderna**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

OLIVEIRA, Frederico Cícero Pereira de. **Da “era da informação” à “sociedade da informação”**. Disponível em: <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh8/SH/trabalhos%20orais%20completos/DA-ERA-DA-INFORMACAO-A-SOCIEDADE-DA-INFORMACAO.PDF> Acesso em: 05 mar 2021.
PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**, 5 ed., São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PENNA, Lincoln de Abreu. **República brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PEREIRA, Antônio. **Os novos sujeitos da EJA e da Educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social**. 2015.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants Part 1**. *On the Horizon*, v 9, n. 5, 2001.

RIBEIRO, Miguel Ângelo; O'NEILL, Maria Mônica Vieira Caetano. Considerações sobre a dinâmica populacional fluminense: contrastes entre a metrópole e o interior. *In: MARAFON, Gláucio José; RIBEIRO, Miguel Ângelo. Revisitando o território fluminense IV*. Rio de Janeiro: Gramma, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Diretrizes Pedagógicas e Manual da Escola Adaptada às práticas de saúde para controle da pandemia de Covid-19**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/resolu%C3%A7%C3%B5es-diretrizes> Acesso em: 28 mar 2021.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2010.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, 2012, p. 211-220.

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. As muitas invenções da EJA. *In: Arquivos analíticos de políticas educativas*, v. 22, n. 58, junho de 2014.

SALES, Sandra Regina; FISCHMAN, Gustavo E. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da eja. **Currículo sem Fronteiras**, v 19, n. 3, 2019, p. 1131-1141.

SANTOS, Joana; MACHADO, Marcelo; TOJA, Noale. Práticas-teorias pandêmicas: redes educativas, currículos e adoecimento social. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v 06, n. 17, , jan./abr., 2021, p. 251-272.

SANTOS, Edvalter Souza. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. 2006. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 3, jan.-jul., 2010, p. 36-51.

SILVA, Luciano Marques da. Gênero, orientação sexual e identidade de gênero na EJA: uma discussão necessária. *In: NICODEMOS, Alessandra. Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos*. 1 ed., Jundiaí: Paco, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3 ed., Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2010.

SIQUEIRA, Lucília. O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História. **História**, v 28, n. 1, 2009, p.99-126.

SMITH, Richard Cândida. História pública, por que não? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do Podcast no Ensino de História**. 2016. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2016.

SROJ, Bernardo; GUEDES, Luís Eduardo. **Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas**. CEBRAP, n 72, jun de 2005.

Anexo A: Matriz Curricular Educação De Jovens E Adultos - Ensino Médio

| SÉRIE | ÁREA DE CONHECIMENTO | COMPONENTE CURRICULAR | CARGA HORÁRIA SEMESTRAL |
|--------------------------------------|----------------------|------------------------------------|-------------------------|
| MÓDULO I | MATEMÁTICA | MATEMÁTICA I | 80 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | FILOSOFIA I | 40 |
| | | GEOGRAFIA I | 80 |
| | | HISTÓRIA I | 80 |
| | | SOCIOLOGIA I | 40 |
| | LINGUAGENS | LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA I | 80 |
| ENSINO RELIGIOSO | ENSINO RELIGIOSO | 20 | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO | | | 420 |
| MÓDULO II | CIÊNCIAS DA NATUREZA | BIOLOGIA I | 80 |
| | | FÍSICA I | 80 |
| | | QUÍMICA I | 80 |
| | MATEMÁTICA | MATEMÁTICA II | 80 |
| | LINGUAGENS | LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA II | 80 |
| | ENSINO RELIGIOSO | ENSINO RELIGIOSO | 20 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO | | | 420 |
| MÓDULO III | MATEMÁTICA | MATEMÁTICA III | 80 |
| | CIÊNCIAS HUMANAS | FILOSOFIA II | 40 |
| | | GEOGRAFIA II | 60 |
| | | HISTÓRIA II | 60 |
| | | SOCIOLOGIA II | 40 |
| | LINGUAGENS | EDUCAÇÃO FÍSICA | 40 |
| | | LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA | 40 |
| | | LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA III | 80 |
| ENSINO RELIGIOSO | ENSINO RELIGIOSO | 20 | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO | | | 460 |
| | CIÊNCIAS DA NATUREZA | BIOLOGIA II | 60 |
| | | FÍSICA II | 60 |
| | | QUÍMICA II | 60 |

| | | | |
|--------------------------------------|------------------|--------------------------------------|-------------|
| MÓDULO IV | MATEMÁTICA | MATEMÁTICA II | 80 |
| | LINGUAGENS | ARTE | 40 |
| | | LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA | 40 |
| | | LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA IV | 80 |
| | ENSINO RELIGIOSO | ENSINO RELIGIOSO | 20 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO | | | 420 |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | | 1720 |

Publicada no D. O. do Estado do Rio de Janeiro de 16/09/15

RESOLUÇÃO SEEDUC-RJ Nº 5.330, DE 10 DE SETEMBRO DE 2015.

Anexo B: Lâminas do material audiovisual 1 - A Expansão Marítima

**MATERIAL AUDIOVISUAL DE HISTÓRIA
DA NEJA – DUQUE DE CAXIAS - RJ**

- Professor: Rafael Tavares
- Colégio Estadual Parada Angélica
- Disciplina: História

Agosto de 2021
Orientação: Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Bogéa Borges

COMÉRCIO MUNDIAL



A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

SEEDUC-RJ – NEJA ENSINO MÉDIO

Habilidades e competências do currículo essencial:

Caracterizar o processo de Expansão Marítima
(EJAM.HIS.1.1.1.0002)

ESPECIARIAS DO ORIENTE

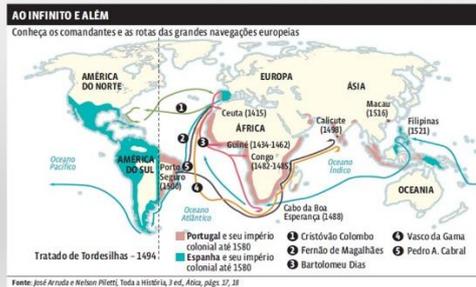


A EXPANSÃO MARÍTIMA E OS POVOS INDÍGENAS.



Charge de Carlos Latuff, sobre as consequências da colonização para os povos indígenas.

MAPA COM AS ROTAS DA EXPANSÃO MARÍTIMA NOS SÉCULOS XV E XVI



CASTELO DE SÃO JORGE DA MINA



- O Castelo de São Jorge da Mina, localiza-se na atual cidade de Elmina, no Gana, no litoral da África Ocidental. Mina teve a função inicial de assegurar a soberania e o comércio de Portugal no Golfo da Guiné. Posteriormente, com o incremento do tráfico Atlântico de escravos, a fortificação readquiriu importância como entreposto onde os cativos eram mantidos esperando o seu transporte para o Novo Mundo.

O QUE FOI A EXPANSÃO MARÍTIMA?



PANDEMIA DO COVID-19



REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOXER, Charles. **O império marítimo português.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SIQUEIRA, Lucília. **O nascimento da América portuguesa no contexto imperial lusitano. Considerações teóricas a partir das diferenças entre a historiografia recente e o ensino de História.** História, v.28, n.1, p.99-126, 2009.

Anexo C: Lâminas do material audiovisual 2 - A Representação das Mulheres nas telas de Jean Baptiste Debret.

**MATERIAL ÁUDIO VISUAL DE HISTÓRIA
NEJA – DUQUE DE CAXIAS/RJ**

- **Prof. Rafael Tavares**
- Colégio Estadual Parada Angélica
- Disciplina: História

AGOSTO DE 2021
Orientação: Prof. D^{ra}. Vera Lúcia Bogéa Borges

**A REPRESENTAÇÃO DE MULHERES NAS TELAS DE
JEAN BAPTISTE DEBRET (SÉCULO XIX)**

SEEDUC-RJ – NEJA Ensino Médio
Habilidade e competência do currículo essencial:
Identificar as rupturas e permanências em relação às condições de vida e trabalho,
desde o século XVIII até hoje. (Ejam.His.1.2.1.0001)

**Em 1807, D. João e a corte portuguesa escapam das forças de
Napoleão e viajam para a América Portuguesa.**



Imagem 02

**Embarque do príncipe regente para o Brasil
Nicolas Louis-Albert Delerive - 1807**

Dados informativos sobre a violência de gênero no Brasil na atualidade.



Composição da sala de aula das turmas 101 e 102 da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Parada Angélica, no primeiro semestre de 2021.



MAS QUEM FOI DEBRET?



UMA SENHORA DE ALGUMA POSSE EM SUA CASA.



Imagem 05

Jean Baptista Debret – 1823

UM EMPREGADO DO GOVERNO SAINDO A PASSEIO E UMA SENHORA DE ALGUMA POSSE EM SUA CASA.



Imagem 04



Imagem 05

Jean Baptista Debret

Imagem 06



Imagem de Frida Kahlo, símbolo da luta feminista.

Imagem 07



Eleitora na atualidade na cabine de votação.

Imagem 08



Mulheres no trabalho e na utilização de tecnologia.

UM EMPREGADO DO GOVERNO SAINDO A PASSEIO.



Imagem 04

Jean Baptista Debret – 1820-1825

Tela retratando a queda do rio Tietê perto de Itu - SP



Imagem 03

Queda do Tietê perto de Itu
Jean Baptista Debret – 1829

REFERÊNCIAS:

- Araújo, M. G. de, Marcicano, J. P. P., & Held, M. S. B. de. (2019). A obra de Jean-Baptiste Debret como fonte histórica para os estudos dos trajes usados no Brasil no início do século XIX. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (74), 270-301. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i74p270-301>
- BANDEIRA, Julio e LAGO, Pedro Corrêa do. Debret e o Brasil: obra completa – 1816-1831. Capivara Editora. Rio de Janeiro. 2013.
- LIMA, Valeria Alves Esteves. A viagem pitoresca e histórica de Debret: por uma nova leitura. 2003. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279945>>. Acesso em: 3 ago. 2021.