



SOTO, Oscar G. O jogo fantasma entre Chile e URSS. Marca, 2013. Disponível em: https://www.marca.com/2013/11/21/futbol/futbol_internacional/chile/1385026960.html. Acesso em: 09, jul. de 2022.

TINHORÃO, José Ramos. História social da música popular brasileira. Editora 34, 1998.

WISNIK, José Miguel. “O som e o sentido”. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

A HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS HISTÓRICOS E EXPERIÊNCIA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mirian Jossette de Sousa Oliveira⁴³

Resumo: Essa pesquisa analisa o uso da história local na educação de jovens e adultos, discutindo as possibilidades e os desafios na sua implementação, ao considerar o contexto histórico dessa modalidade. O percurso até a institucionalização da EJA retrata as desigualdades sociais brasileiras, alto índice de analfabetismo e os conflitos políticos na construção das primeiras propostas educacionais para essa população. Partindo dessa conjuntura, as proposições pedagógicas para o ensino de história local são debatidas. O estudo utiliza, através da etnografia, uma experiência docente na EJA durante a pandemia da COVID-19 e busca compreender os modos de coexistência da educação aos jovens e adultos e suas problemáticas diante das medidas sanitárias adotadas pelo país em 2021.

Palavras-chave: EJA; Ensino de História Local; Pandemia da COVID-19.

INTRODUÇÃO

Este artigo percorre as possibilidades da história local e alguns desafios enfrentados na sua implementação, mediante a educação para jovens e adultos. A pandemia pelo novo coronavírus, conhecido como “covid-19”, é utilizada como contexto

⁴³ Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande – CFP.
mirian.mjso@gmail.com



para compreender como essa modalidade de ensino tem enfrentado as condições impostas pelas medidas sanitárias, junto as políticas que foram desenvolvidas para a coexistência da educação nesses tempos.

A educação de jovens e adultos se configura como um desafio amplamente discutido desde o século XX, quando foram iniciados movimentos de construção dessa proposta de ensino, a partir de diferentes orientações. O projeto de constituição do Brasil foi fortemente marcado pelas disparidades de classes sociais em que parte do povo foi relegado ao ostracismo, formando uma população que envelheceu distante de qualquer política educacional realmente efetiva nas primeiras décadas do país. A trajetória da EJA mostra como a educação foi palco de disputas na consolidação de interesses políticos associados à vínculos de poder. O analfabetismo foi considerado um atraso à imagem do desenvolvimento nacional, mas as propostas de formação crítica como mediação para compreensão do mundo foram criminalizadas por representarem uma ameaça aos governos vigentes.

Como uma modalidade que tenta superar o etarismo e tantos outros estigmas no acesso ao conhecimento acadêmico, ressalto a importância de um ensino localizado historicamente como forma de partir do território referencial dos próprios estudantes para construir uma concepção de totalidade. Mas o percurso de consolidação dessa prática é difícil, por consequência das dificuldades estruturais que a educação para jovens e adultos enfrenta, e pelos impasses que a história local ainda encontra para chegar até a sala de aula.

Veremos alguns pontos do percurso histórico na elaboração do ensino especificamente para EJA e as diferentes ideias que circulavam nesse cenário até a institucionalização da proposta, através de dados e pesquisas realizadas sobre esses debates. Posteriormente, será analisada a proposição da história local para esta modalidade e as barreiras que comprometem sua efetividade. A pandemia aparece como cenário agravante dessa situação, por ter provocado um ambiente atípico que compromete toda a sistemática dos profissionais da educação entre o planejamento, a pesquisa e a sala de aula. Um diário auto etnográfico da prática docente nesta conjuntura será utilizado como forma de concretizar e discutir algumas dessas experiências.



O percurso de implementação da EJA

A educação de jovens e adultos evoca algumas questões que precisam ser compreendidas levando em consideração diversos âmbitos da sociedade, e possui um histórico de políticas institucionais e iniciativas fragmentadas que marcaram a construção de suas noções. A elaboração das primeiras propostas pedagógicas para adultos no Brasil remonta ao período colonial, através das práticas de catequização, empreendidas pelos jesuítas que pretendiam uniformizar costumes, língua, religiosidade e tantos outros aspectos das populações que ocupavam o território.

O projeto de colonização portuguesa acentuou e efetivou desigualdades sociais e econômicas que foram notadas a partir do primeiro censo do IBGE⁴⁴ realizado em 1890, diante da Proclamação da República, indicando que mais de 85% dos brasileiros eram analfabetos. Esses dados concretizaram que o acesso à educação precisa estar associado a muitos outros aspectos que juntos amparam os direitos mais básicos de um povo. Nesse sentido, o índice de analfabetismo tornou-se inconveniente aos discursos de progresso que circulavam na constituição da República do Brasil, e os governos passaram a pensar as primeiras medidas para atenuar a situação.

Contudo, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a educação de adultos só se constitui como uma temática da política educacional institucional em ampliação a partir da década de 40, principalmente através do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos em 1947, a Campanha Nacional Rural em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Os autores, em consonância com outras discussões, destacam essas determinações como a intenção de distribuição dos recursos estatais para a elevação dos “níveis culturais” e da cidadania da população.

Entretanto, a alfabetização de pessoas mais velhas e exclusas da educação formal, só começou a ser debatida em aspectos mais profundos com a atuação do educador Paulo

⁴⁴ Ver: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil em 31 de dezembro de 1890, Comarca de Palmas, Estado do Paraná.** Rio de Janeiro, 1982, 175p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=216866>. Acesso em: 15 out. 2021.



Freire, uma referência à essa modalidade nos anos 60. No livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, Freire (1981) explica que a erradicação do analfabetismo é vista pelas instituições como uma chaga que precisa ser curada e que o conhecimento prévio dos estudantes adultos é subestimado e infantilizado por atitudes messiânicas. O autor compreende que essa questão não deve ser tratada como uma enfermidade, ela parte de uma “realidade social injusta” que só pode ser sanada quando a educação é emancipadora e impulsiona essas pessoas na leitura de suas próprias realidades. Além disso, há a necessidade de aliar teoria e prática e manter constantemente um olhar crítico sobre as pedagogias praticadas.

Neste período houve intensos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4.024/61 tornando-se, como aponta Sampaio (2009), um “campo fértil” à ampliação das movimentações e as organizações em torno da educação popular em diferentes regiões. O pensamento de Paulo Freire, em conciliação com esses movimentos sociais, causou uma tensão nos setores conservadores do país. As políticas que estavam sendo elaboradas para o ensino de jovens e adultos foram suprimidas pela ação do governo ditatorial militar, vigente a partir de 1964.

Esse percurso passou a ser regido pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), articulado nos anos que sucederam o regime e propunha uma formação funcional e breve para que população analfabeta pudesse integrar rapidamente os projetos desenvolvimentistas do país. Embora o cenário tenha inviabilizado as investidas da alfabetização crítica através de recursos estatais, ele não cessou completamente as iniciativas de outras instituições e os projetos educativos independentes influenciados pelo método freiriano.

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abrigadas freqüentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, p. 60-61, 2001).



No período de redemocratização do país houve uma série de conferências e fóruns a nível mundial que convocaram novamente o debate e trouxeram outras medidas institucionais nos governos seguintes. Diante disso, vemos que a modalidade EJA se constituiu atrelada à diferentes concepções ideológicas e formou-se, como apontado inicialmente, por iniciativas fragmentadas e inconstantes, determinantes nas problemáticas enfrentadas até o presente.

Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (DI PIERRO; HADDAD, p. 119, 2000).

Programas descontínuos, investimentos estatais com políticas desarticuladas da realidade de jovens e adultos brasileiros e a falta de formação dos profissionais atuantes integram esse histórico. Como nos explica Sampaio (2009), há algumas problemáticas emergentes na revisão dessa modalidade, como a ideia errônea de suprir a carência da escolaridade na “idade própria” e a necessidade de perceber esses estudantes como pessoas “cujo direitos tem sido historicamente negados”. De acordo com a autora, a educação deve estar alinhada a todos os períodos de nossas vidas, e, por isso, é incoerente associá-la à um ciclo. Além disso, aponta que, ao invés de concebermos um projeto compensatório para quem não pôde alcançá-lo antes, podemos operar através da concepção de reparação de um direito cerceado.

Discursos como “não tenho mais cabeça pra estudar” e “meu tempo já passou” são recorrentes entre pessoas mais velhas, pela percepção do estudo como um recurso que precisa, necessariamente, estar ajustado a uma faixa etária. Causada pela falta de estímulo, principalmente, para as pessoas em condições mais precárias socialmente e economicamente, e/ou consideradas improdutivas para a sociedade, como os idosos



aposentados que não suprem mais os interesses da educação mercantilista. Aliás, quando encontram a sala de aula, se deparam com um ambiente que contém muitas complexidades. Profissionais sem formação para atuação com a modalidade, divergências que causam conflitos geracionais, também ao considerar a juvenilização recente deste público, questões culturais, deficiências e dificuldades cognitivas e tantos outros aspectos na junção de pessoas que, por inúmeros motivos, não estiveram ou precisaram romper com o ensino regular.

Nesse sentido a abordagem para jovens e adultos precisa estar ajustada a esses contextos desde a formulação teórica em ampla rede de discussões com educadores e políticas estatais continuadas, em consonância com o trabalho que será desempenhado em sala de aula. O que aponta para as problemáticas do atual sistema educacional que se ausenta dos paralelos didáticos e metodológicos necessários para os conteúdos lecionados. Este escrito trata, especificamente, sobre a história como componente curricular que, como outras matérias, encontra muitos desafios na sua aproximação com a EJA e sugere um ensino historicamente localizado como uma de suas estratégias.

O ensino da História Local na construção pedagógica

A educação para jovens e adultos é um trabalho que precisa se distanciar das concepções do ensino regular. Isso é importante porque estamos lidando com pessoas que já passaram por alguns processos de amadurecimento que devem ser reconhecidos como conhecimento, pela possibilidade de explorar os saberes que os estudantes podem oferecer ao longo de outras faixas etárias. Essa perspectiva está alinhada aos conselhos de Freire (1981), quando afirmou que o diálogo em sala de aula deve partir do prévio conhecimento dos alunos.

Os estudos históricos parecem complexos demais quando se fazem tão distantes de nós, sobretudo, em território e temporalidade. É necessário compreender como contextualizar esses acontecimentos de forma que não percam seus contextos, mas mantenham-se dentro do campo de compreensão desses estudantes. Tomando como base a autora Marcia de Almeida Gonçalves (2007), a história local pode ser concebida como “campo de produção de uma consciência histórica” e seus recortes determinam uma



delimitação que tenta, por meio da inclusão, construir redes interdependentes e as formas de sociabilidade nos lugares escolhidos. Gonçalves (2007) afirma ainda que o local “possui configurações diversas”, desde uma cidade até um bairro ou uma instituição. Contudo, seu uso não pode ser isolado do regional-nacional, ao qual deve traçar uma vinculação e modulações.

Pensando o sertão paraibano, o lugar de onde parte esse estudo, há entre as pessoas mais velhas uma habilidade muito exercitada durante várias gerações: a contação de histórias. É através da oralidade que se disseminam acontecimentos, ditados populares, saberes culinários, experiências com a terra no plantio, na criação de animais, na leitura do clima que indica o comportamento das estações nesse território e como manejar o tempo. A relação das casas com “o nascente” e “o poente”, as formas de arquitetura e a resistência desenvolvida para lidar com as especificidades deste chão.

Esses conhecimentos se unem aos trajetos de ocupação local, concentração e estabelecimento de vínculos familiares, meios de subsistência, categorias de trabalho, conflitos políticos e trocas culturais que promovem criações, continuidades e rupturas de tradições. Esses processos que são protagonizados pelas populações locais, estão em maior ou menor escala, atrelados às conjunturas históricas nacionais, como a forma de administração estatal dos governos vigentes, e, também mundiais, como a pandemia da covid-19.

As explorações dessas e outras perspectivas são viáveis através da história local e independem do nível de aprofundamento que os alunos tenham em relação às temáticas. As noções prévias direcionam a discussão pela mediação de educadores. Essas afirmações se concretizam em um estudo realizado por Baptista (2016), que mostra algumas experiências, estabelecendo associações entre a história local e a educação de jovens e adultos:

Ao propor o uso da História local enquanto estratégia pedagógica capaz de ressignificar os conteúdos trabalhados em sala de aula a valorização das histórias de vida dos alunos e de suas famílias ganha um novo sentido, pois ao serem trazidas para sala de aula extrapolam a condição de memórias individuais ou de um pequeno grupo e passam a serem percebidas como fontes orais que contribuem para o entendimento de questões como as condições de trabalho ao longo dos anos, as relações entre a elite política e as classes populares, o processo de ocupação do



espaço urbano e a relação da comunidade com a educação formal, entre outros temas. Um exemplo dessa possibilidade de diálogo pode se identificada apresentação da aluna Suzana, 68 de idade, filha mais nova de uma família de oito filhos que era a única dos irmãos a se matricular na escola, em um seminário sobre a legislação trabalhista construída no período Vargas trouxe as carteiras de trabalho do pai e da mãe com o registro de uma olaria localizada no município de Campos no Rio de Janeiro e a comparou com a de seu filho, empregado na construção civil. (BAPTISTA, p. 24, 2016).

Na situação relatada, quando a aluna Suzana, aos 68 anos de idade, percebeu sua família como participante ativa da história, exerceu a autonomia de pensar e propor as fontes da discussão e analisá-las junto à turma:

Ao analisar os documentos dos pais apontou para a maior estabilidade do trabalho, devido, entre outras coisas “as poucas oportunidades de mudar de emprego naquela região”, o registro de apenas dois aumentos em um período de dez anos de serviço e o carinho e orgulho que ambos tinham em relação àquele documento que comprovava que eram “cidadãos honestos e trabalhadores”. No que se refere à carteira de seu filho, 28 anos de idade e com o primeiro registro feito aos 21 anos, chamou a atenção para as 05 empresas que ele já tinha trabalhado, tendo em média um período de menos de um ano e meio em cada uma delas. Também destacou o fato de que estas constantes mudanças de emprego eram resultado da busca de “ganhar mais” e que ele “quando ficava desempregado não se apertava, pois tinha o salário desemprego para garantir a comida na mesa.” Ao final de sua exposição ela conclui afirmando que “é melhor ser trabalhador hoje, pois há mais garantias e quando a empresa não paga a justiça e os advogados do sindicato vão em cima e cobram. (BAPTISTA, p. 24, 2016).

O debate, afirma o autor, foi realizado em uma turma composta por uma parcela significativa de estudantes que trabalham pela informalidade, e a fala da aluna tornou-se um ponto de convergência para uma conversa sobre os empregos de carteira assinada e os trabalhos sem vínculo empregatício. Nisso, foi explorada a função dos sindicatos, a importância de mobilizações por direitos trabalhistas e a função social de um trabalho. Ao falar sobre as medidas do governo Vargas, ocorridas no século passado e que afetaram todo o país, foi possível que os alunos compreendessem como foram atingidos em suas localidades dentro dessa relação entre o poder político partidário, a sociedade e o tempo.



A proposta aponta para uma possibilidade, já que existem inúmeras vias para se trabalhar a história local em sala de aula. Seja através de materiais que podem ser diretamente sugeridos pelos estudantes, como neste caso, mas também as documentações de domínio público em arquivos, aulas de campo com visitas a museus ou outros espaços que estimulem a discussão histórica. Relatos de experiência pelo uso da oralidade, produções historiográficas e artísticas concretizadas na cidade, entre outros.

Mas os educadores precisam sistematizar caminhos para viabilizar esses debates, porque as escolas geralmente não dispõem de um material de apoio sobre a localidade, nem oferecem formação contínua para construí-los e aplicá-los. Assim como a educação para jovens e adultos, a história local também enfrenta problemas estruturais, e por isso, não é um recurso amplamente utilizado. Barbosa (2006), a propósito, nos fala que o ensino de história ainda é regido pela tradição francesa quadripartite⁴⁵, e isso dá margem para que os conteúdos mantenham distância da realidade e das reflexões que os alunos poderiam desenvolver, além de limitar o trabalho dos professores.

A autora reflete ainda sobre as próprias políticas institucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os currículos escolares nessa conjuntura. Barbosa (2006) percebe a importância dessas esquematizações para a educação, mas denuncia a construção de suas bases sem a ampla participação coletiva dos agentes escolares ou a mobilização para mudanças estruturais no sistema de ensino. Embora os PCN's incluam a "História Local e o Cotidiano" sugerindo sua utilização nos currículos, aparentemente, não houve mudanças sistemáticas que pudessem concretizar a proposta nas escolas.

Sobre aspectos mais profundos na prática da história local em sala de aula, Fonseca (2009), ao longo de suas pesquisas, percebe pontos que são recorrentes na aplicabilidade desta proposição: Fragmentação rígida de espaços e tempos estudados; a naturalização e ideologização da vida política numa "comunidade"; a linearidade

⁴⁵ "O ensino de história no sistema educacional brasileiro - em especial no ensino fundamental e médio - esteve, desde a sua inclusão nos programas escolares e nos currículos no Brasil, a partir do século XIX, permeado de tradições e concepções européias, expressamente francesas. Segundo Chesneaux, ocorre a difusão de uma história modelo a ser seguida por todas as civilizações, como é o caso da cronologia esquemática e linear, baseada no quadripartite - História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea - ou da própria História do Brasil, também constituída dentro dos marcos da história européia." (BARBOSA, p. 57, 2006).



evolutiva dos lugares pelas mãos de algumas personalidades políticas; as fontes que muitas vezes ainda apontam para a preservação das elites locais. Esses aspectos demonstram a quantidade de camadas que o ensino localizado precisa atravessar, além dos entraves institucionais e levando em consideração as necessidades mais abrangentes para a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, apesar de enfrentarem desafios específicos de cada campo de vinculação, percebe-se que os caminhos que estruturaram a EJA, também suprimem o ensino de história local. No projeto de país que ordenou o Brasil, em suas similaridades com outros países da América Latina, “la educación, y primordialmente la historia, debían cumplir la función de generar consenso, constructora de cierta “identidad nacional”, legitimadora de la construcción de la nación por los militares, los estancieros y como parte de la civilización occidental y cristiana.” (OSSANNA, p. 7. 1994).

As tentativas de unificar as diversidades geradas nos processos coloniais criaram as configurações da educação, nas quais a história ficou encarregada de apaziguar os conflitos sociais e legitimar hierarquias. Nisso, a história local ora ocorre com as mesmas premissas, ora se ausenta por estimular críticas à essa sistemática. Trata-se, portanto, não só de propor legislações e planos verticais para reformar o sistema educacional, mas oferecer condições dignas de trabalho, estudo e estabelecer outras bases em que nosso vínculo com o conhecimento reflita as novas relações que queremos construir com a sociedade e, conseqüentemente, com o mundo.

Enquanto as políticas forem resumidas a remodelar o ensino, a história local não será viável em seus parâmetros de estabelecer conexões entre as proximidades e as distâncias. Assim como a educação para jovens e adultos continuará sem estabelecer paralelos com as realidades, já que muitas dessas pessoas não produzem mais para o capitalismo, e, portanto, não cabem na proposta estruturada. Veremos que a pandemia da covid-19 ressaltou a inabilidade desse sistema em pensar propostas efetivas, agravando a situação e apontando as contradições existentes.

Uma autoetnografia sobre percursos de formação e atuação na rede básica de ensino durante a pandemia da covid-19



Diante da convivência acompanhei parte desses processos contextualizados através de pessoas que, por inúmeros motivos, não puderam ingressar no ensino regular e mais tarde tiveram dificuldades de acessar a educação de jovens e adultos. Como consequência, dentro do meu âmbito familiar e escolar havia a compreensão da trajetória acadêmica como a oportunidade de viver outras perspectivas, sobretudo, econômicas. Ingressar no ensino superior era um anseio que a geração anterior projetava nos filhos pelo status privilegiado que o “estudo” ocupa desde o período de formação do país.

Ao prestar o Exame Nacional do Ensino Médio, me inscrevi na graduação em História, por questões geográficas, econômicas e interesses na área das ciências humanas. Mas no decorrer do curso, antes mesmo de compreender as dimensões da historiografia, estabeleci vínculos com as disciplinas de ensino, pelo acesso à um debate sobre questões estruturais na construção da educação no Brasil. Mesmo assim, dentro do currículo não houve uma preparação para atuar na educação de jovens e adultos, como creio que seja o caso de uma parcela significativa dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. A negligência institucional é muito expressiva quando pensamos essa modalidade, pelas inúmeras questões já discutidas.

Por causa disso, durante o processo de formação estive dedicada na compreensão, pelo menos teoricamente, de como lidar com os estudantes do ensino regular, principalmente nas turmas consideradas mais árduas nas escolas públicas. Os meus estágios supervisionados foram concentrados nessa modalidade e conservei a ideia de que a minha primeira atuação na educação seria no ensino fundamental com pessoas que estão em processo de transição da infância para a adolescência. Havia lido tudo que julgava necessário para a construção pedagógica, metodológica e estabelecido paralelos com os conteúdos e questões mais vinculadas nessa faixa etária.

Também não tive uma base para propor a história local em sala de aula através da grade curricular, me aproximei dela ao participar de um projeto de extensão que tinha como propósito escrever diferentes narrativas sobre uma cidade a partir de alguns moradores. Essa experiência foi articulada à temática do trabalho de conclusão do curso e trouxe os estímulos para continuidade de pesquisas sobre uma historiografia localizada. Ao ler sobre os paralelos da história local com a educação, pensava sobre a ausência recorrente da prática, já que é um caminho oportuno para a construção da identidade e



consciência histórica dos estudantes, como os próprios escritos diziam, manteve o propósito de fazê-lo.

Ao me graduar, parte significativa das ideias que havia projetado caíram, porque teoria é alicerce. Fui contratada no meio de um período letivo para atuar em duas situações que não planejei: a EJA e a pandemia. Boaventura de Sousa Santos (2020) em “A cruel pedagogia do vírus”, recorre a um debate usual nas ciências sociais sobre o conhecimento das condições das instituições de uma sociedade serem mais evidentes em funcionamento corrente ou em casos excepcionais. Conclui que em ambos o seja possível e questiona “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?”. A situação atípica trouxe alguns desafios ao sistema educacional, mas muitas dessas problemáticas já eram vigentes e as resoluções só evidenciaram como a educação ainda é pensada, principalmente no seu caráter de exclusão e falta de um amplo debate sobre suas proposições.

Quando integrei o quadro de professores de uma escola pública municipal, as propostas do período letivo já haviam sido discutidas e traçadas, o que não me conferiu a oportunidade de pensar minimamente o próprio planejamento que deveria seguir. Fui orientada que o MEC estabelece seus planos, a Secretaria de Educação acata as decisões e as informações seguem hierarquicamente entre a direção, a coordenação, e, por fim, aos professores que serão responsáveis pela adaptação dessas condições aos estudantes.

Como determinado, as aulas neste período atípico teriam um caráter híbrido e cada escola buscava ajustá-lo as condições necessárias. Ou seja, as escolas teriam de cumprir algo que não têm estrutura para fazê-lo, o que retrata bem o pensamento liberal dentro das concepções da educação. Não podemos parar em detrimento de todos, mas as condições materiais indicam quem pode continuar se movimentando. No local em que trabalho, não demorou para que a administração compreendesse que a EJA não teria condições de acompanhar essas determinações.

Há estudantes de diferentes faixas etárias, condições econômicas e territoriais, subdivididas em outras tantas condições que sequer posso mensurar sem um estudo mais profundo. Recebi turmas da zona rural e urbana agrupadas em dois ciclos com pessoas na margem dos 30 aos 65 anos, algumas não tem aparelhos eletrônicos para assistir aula online, enquanto a parcela das pessoas que o tem, não consegue acompanhar a lógica das



aulas por uma tela. Além disso, as dinâmicas da pandemia sobrecarregaram essas faixas etárias das camadas mais pobres do país, tanto nos serviços domésticos, nos novos cuidados, quanto no trabalho de subsistência fora de casa. Quando precisamos nos preocupar com as questões mais básicas para a sobrevivência, certamente a educação não é uma prioridade.

Entendendo que as aulas seriam inviáveis surgiu a ideia de construir um material didático sistematizado com cada componente curricular e disponibilizado na escola com data de entrega e devolução. Era a única possibilidade de manter um diálogo direto com os estudantes, e, no caso da história, incitar as discussões de um ensino localizado. Mas a direção junto a coordenação decidiu reaproveitar antigos livros didáticos, pois não teríamos recursos para tantas impressões. Portanto, os professores também não puderam participar da elaboração dos conteúdos e atividades que seriam entregues.

Esse breve panorama se refere as primeiras percepções que tomamos da sociedade sobre o que seria e para que serve a educação, e no caso dos professores, como essa trajetória é complexa. As lacunas existentes na formação dentro das licenciaturas, a inserção no sistema educacional e as condições de trabalho que se apresentam, em alguns casos, nos deixando quase que totalmente atados.

Diante disso, penso nas considerações de Santos (2020), quando adverte que qualquer tentativa de apreender analiticamente a realidade da pandemia está condenada ao fracasso e teorizá-la é colocar nossa linguagem à beira do abismo. Por isso, não tive a pretensão de construir uma análise profunda sobre a conjuntura da educação brasileira nesse cenário pandêmico. Mas documentar, através de uma situação, como esse sistema ainda opera no século XXI e as precárias condições evidenciadas na maior crise sanitária dos últimos tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto se propôs a discutir as relações entre a educação para jovens e adultos e a história local, tendo como contexto as condições impostas pela pandemia da covid-19. Para isso, foram expostas algumas discussões e divergências que demarcaram a EJA como uma modalidade de ensino no Brasil e terreno de constantes disputas políticas. Dito



isso, foram percorridas possibilidades da História Local na aprendizagem e consciência histórica desse público e as dificuldades ao se estabelecer na sala aula. Assim como em tantos âmbitos da nossa vida, a pandemia sobrecarregou as demandas da educação e nos trouxe inúmeros dilemas.

Essas reflexões, ainda que sucintas, recorrem à “pedagogia do vírus” para ressaltar as problemáticas que a educação ainda enfrenta como reflexo das políticas de exclusão que estruturaram o país. Nesse cenário, parece cada vez mais compreensível que precisamos de outro sistema educacional, porque a sensação de inoperância que alguns educadores sentem ao confrontar e pensar reformas à lógica vigente, também faz parte do plano de torná-la permanente.

Os escritos dos educadores e pesquisadores que auxiliaram essa discussão, manifestaram que a luta por uma educação inclusiva e uma história crítica atravessa gerações. São contínuos impasses que nos geram incertezas sobre a probabilidade de reverter o quadro educacional brasileiro, mas indicam, sobretudo, que esses debates precisam continuar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Adolfo Eugênio Ferreira. **Caixa de História Local e a Construção da Identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

BARBOSA, Vilma de Lourdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Saeculum revista de história**. [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006, p. 57-85.

DI PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n 55, Unicamp: Campinas, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.



FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. MONTEIRO, Ana Maria (et all.). In: **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

IBGE - instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral da República dos Estados Unidos do Brasil em 31 de dezembro de 1890, Comarca de Palmas, Estado do Paraná**. Rio de Janeiro, 1982, 175p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=216866>. Acesso em: 15 out. 2021.

OSSANNA, Edgardo. Una alternativa en la ensinanza de la historia: el enfoque desde lo local, lo regional. **Portal Educativo de las Americas**, 1994. Disponível em: http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_29/artc4/index.aspx?culture=es&navid=201. Acesso em: 30 out. 2021.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v. 5, n 7, UESB: Vitória da Conquista, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Editora Almedina: Coimbra, 2020.

LITERATURA DE CORDEL, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Roberto Ferreira
Ferreirahistoria2020@gmail.com
 SME. Barro – CE

Resumo: Propomos neste artigo, discutir o Ensino de História como prática que dialogue com saberes diversos e com as leituras de mundo dos educandos, explorando particularidades de sua linguagem e enfatizando a literatura de cordel como recurso didático interdisciplinar na construção de um ensino emancipatório, como orienta as concepções e fundamentos da Educação Popular. O cordel possibilita uma forma diferenciada de expor conteúdos e temáticas de uma maneira interativa e prazerosa, sem desviar-se da intencionalidade de promover uma prática docente comprometida com um ensino crítico e reflexivo. A sua linguagem particular e o contato artístico com as narrativas em versos promovem experiências que somam ao desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos. Estas narrativas apresentam-se como uma expressão da vida social e, deste modo, possibilita o contato com outras visões da realidade. Neste sentido, a sua utilização no Ensino de História se constitui como uma possibilidade real de