

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NARRATIVAS
DE VIDA E PRÁTICA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DURANTE O ISOLAMENTO
SOCIAL

TEACHING EXPERIENCES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: LIFE NARRATIVES
AND PRACTICE OF HISTORY TEACHERS DURING SOCIAL ISOLATION

Alessandra Nicodemos Oliveira Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro
alenicodemos@yahoo.com.br

Ana Carolina Oliveira Alves
Universidade Estadual de Campinas
anacarolinaoa@hotmail.com

Cacilda Fontes Cruz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP)
kikafontescruz@gmail.com

Resumo:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade historicamente negligenciada pelas políticas governamentais. O isolamento social deflagrado pela pandemia de COVID-19 transformou normas e práticas na Educação e elas são ainda mais profundas no que diz respeito à EJA, pelas suas especificidades. Refletimos sobre tais transformações com foco no Ensino de História e nas percepções de docentes, tangenciadas por suas narrativas de vida, em uma abordagem qualitativa na perspectiva da Educação Crítica. A partir de quatro entrevistas com professores de História, analisamos os impactos da situação emergencial em suas reflexões profissionais e fazeres docentes. Concluímos que a ocasião demandou a mobilização de saberes, experiências, estratégias e memórias de vida pessoal e de trajetória formativa para lidar com as novas políticas impostas.

Palavras-chave: Ensino de História; EJA; Narrativas de vida; Isolamento Social.

Abstract:

Youth and Adult Education (EJA) has historically been a modality neglected by government policies. The social isolation triggered by the COVID-19 pandemic transformed norms and practices in education and these are even more profound in EJA, due to the specificities. We choose to reflect on such transformations with a focus on History Teaching and the perceptions of teachers, influenced by their life narratives, in a qualitative research from the perspective of critical education. Based on four interviews with History teachers, we analyzed the impacts of the emergency situation on their professional reflections and teaching activities. We conclude that the occasion required the mobilization of knowledge, experiences, strategies and memories from his personal life and educational trajectory to deal with the new policies imposed.

Keywords: History Teaching; Youth and Adult Education; Life Narratives; Social Isolation.

Introdução

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo!
Paulo Freire

O princípio da isonomia como igualdade formal, representação de uma conquista do Estado liberal ainda no século XVIII, define que todos os direitos são considerados comuns à humanidade, ideia sintetizada na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Na Constituição Brasileira de 1988, a Educação é pensada segundo tais preceitos sendo, portanto, considerada “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Entretanto, é fácil perceber que esse discurso de universalidade configura uma abstração, uma ficção jurídica que atesta uma suposta igualdade, mas desconsidera diferenças existentes entre os indivíduos. Os direitos civis, definidos na teoria, contrastam, portanto, com os direitos sociais desiguais e já, necessariamente, envolvem relações de poder historicamente construídas entre grupos sociais.

Pensar na constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade é deparar-se com um contexto de profunda negligência por parte das políticas públicas pautadas por iniciativas fragmentadas e por uma ampla diversidade de programas, nem sempre incorporados como partes integrantes das políticas públicas educacionais.

A gradual ampliação do sistema de ensino desdobrou-se na presença de diferentes grupos sociais no ambiente escolar não correspondendo, entretanto, a uma similar modificação dessa estrutura de forma a garantir a qualidade do ensino-aprendizagem desses indivíduos. No caso da EJA, a conjuntura atual continua a apresentar falta de investimentos, pouca oferta, negligência nas definições curriculares e carências de formação profissional específica para o seguimento, o que ajuda a explicar os altos índices de desistência ou de afastamento do educando da escola.

Identificar o processo de escolarização daqueles que tiveram esse direito negado em outro momento de suas vidas é situar uma gama de indivíduos com diversas trajetórias e, no geral, com um condicionante comum, o do pertencimento à classe trabalhadora. A necessidade de criar estratégias e práticas profissionais pensadas de acordo com as particularidades da modalidade torna-se latente. Enquanto as políticas governamentais não se mostram eficazes na regulação e condução desse segmento, iniciativas docentes parecem demonstrar uma preocupação cuidadosa com esse público e com suas formas de escolarização.

O cenário de calamidade pública decretado a partir da pandemia instaurada pela COVID-19 assolou o mundo em 2020 e originou um cenário de emergência em saúde pública que, como medida de prevenção, levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a determinar novas medidas de higiene, a quarentena e o isolamento social. Consideramos a pandemia não somente como consequência de desequilíbrio ambiental, mas também como parte de um cenário mais complexo, na medida em que: “[...] o modelo de desenvolvimento econômico do sistema capitalista levou tanto à produção global de riquezas, como também à construção de riscos de diversas espécies. Assim, há a concentração e centralização das riquezas socialmente produzidas e, inversamente, a socialização desigual dos riscos decorrentes dessa dinâmica” (AZEREDO; PEREIRA 2020: p. 145).

Nesse contexto de acirramento das desigualdades, a premissa da Educação como direito assegurado pelo Estado está em ameaça constante. Enfatizamos a importância de registrar a perspectiva dos professores sobre esse período, uma vez que dados apresentados mostram as consequências da pandemia para os países da América Latina e Caribe afetados “[...] por longos fechamentos de escolas, o que gerou impactos no aprendizado de crianças e jovens, evidenciando níveis elevados de pobreza de aprendizagem” (CASA FLUMINENSE, 2024: p. 7).

Como consequência do isolamento social, diversos âmbitos da vida comunitária foram afetados, incluindo o educacional. Modificações nas práticas que geriam o processo de ensino se faziam necessárias e demandaram um movimento do poder público no sentido de sua regulação. Na modalidade da EJA, o que notamos nesse período é um grande apagamento gerado pela falta de políticas públicas específicas para a modalidade e por certo abandono dos docentes, desamparados em meio à situação emergencial que exigia profundas transformações das suas ações rotineiras.

Na falta da resposta e de acolhimento advindo do poder público, observam-se iniciativas dos próprios docentes, apoiados por seus pares e por outros profissionais do ambiente escolar, no sentido de modificação e/ou adaptação das suas práticas. Os professores ligados à EJA, por seu histórico já mencionado, mantiveram a tendência já comum em seus fazeres docentes de atuar, no chão da escola remota, no enfrentamento aos desafios concernentes à modalidade que exigiu também estratégias específicas, no caso da Educação pensada nesse novo contexto.

O presente artigo tem como objetivo analisar como esses fazeres docentes se expressaram em tempos pandêmicos, focalizando a articulação do Ensino de História e das trajetórias e

percepções destes professores sobre esse momento. Nossas fontes de pesquisa consistem em entrevistas de História Oral executadas a partir de um roteiro semiestruturado com quatro professores de História¹, tangenciando eixos como relações com o poder público, educandos e seus pares bem como os usos da tecnologia e as mudanças causadas pelo isolamento social.

Utilizamos como recurso metodológico a perspectiva da narrativa transpassada, imbricada à memória; recorremos ao material empírico de narrativas individuais desses professores a partir de um fenômeno global vivenciado de diversas maneiras em várias partes do mundo. Tais narrativas fazem emergir aspectos subjetivos delineados pelas experiências pessoais e também compartilhados em meio a um cenário profissional comum. Neste artigo realizamos, portanto, um duplo movimento a partir de: (1) uma discussão sobre as relações existentes entre memória e História, destacando o papel da narrativa individual como potente fonte e da História Oral como método de análise; (2) uma análise das experiências de docentes de História inseridos no segmento da EJA, entendendo essas experiências como forma de resistência às políticas governamentais pensadas (ou ausentes) no período pandêmico. Entendemos que as falas dos professores entrevistados, em meio às formas pelas quais mobilizam suas experiências de vida, expressam formas de atuação com as turmas de jovens e adultos durante um período no qual — novamente — esses profissionais se sentiram desamparados pelo Estado

2. Entre a memória e a História: narrativas de vida e História Oral como formas de expressão de trajetórias individuais

Na busca pela definição da História como disciplina buscou-se garantir as suas especificidades em contraposição à memória, garantindo seu estatuto científico mais objetivo. Entendia-se a História a partir de métodos científicos e um trabalho reflexivo de pesquisa enquanto a memória caracteriza-se de maneira espontânea e quase natural. A História, nessa perspectiva, assume caráter objetivo e neutro como uma ferramenta de compreensão do passado, a partir da distância que se estabelece com ele. Ao longo do tempo, essa tentativa de afastamento entre tais âmbitos foi repensada por alguns autores que passaram a destacar uma relação dialógica entre elas.

¹ As entrevistas mobilizadas no artigo fazem parte da pesquisa xxxxx, desenvolvida entre os anos de 2020 e 2023, e que realizou 40 entrevistas com docentes das redes estaduais do Rio de Janeiro e da Paraíba atuantes na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da xxxx, sob o número xxxx.

Fernando Catroga (2001) atesta que as diferentes formas de lidar com o passado não anulam as possibilidades de aproximação entre a História e a memória, entendidos anteriormente como campos em contraposição.

As supostas neutralidade e objetividade da disciplina podem ser questionadas a partir do entendimento de que as construções historiográficas são movidas por interesses, por escolhas e por recortes que, inevitavelmente, passam por aspectos de visibilidade e de invisibilidade que constituem, segundo Albuquerque Júnior (2016), todos atos narrativos – sejam estes considerados História ou memória. A articulação histórica do tempo passado para Benjamin (1994), não significa conhecer este como de fato aconteceu, mas ser capaz de se apropriar de determinadas reminiscências e expressões deste tempo. A pesquisa historiográfica, nas décadas finais do século XX, passou por mudanças que a fizeram incorporar temas da contemporaneidade, não mais entendendo a disciplina como um estudo restrito ao passado, mas como ferramenta também de análise e de compreensão a partir de perspectivas que se colocam no tempo presente.

As reminiscências desse tempo anterior passam a ser entendidas de maneira mais alargada a partir de variadas formas de construção de sentido sobre a experiência humana, entre as quais se encontra a memória que, para Nora (1993: p. 9), está em “[...] permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas e vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações”. Esse aspecto multifacetado da memória é evidenciado, ainda, por outros autores que mobilizam a relação entre distintos tipos de memória: a social, a individual e a coletiva. Essa polissemia do significado de memória pode ser percebida a partir de um breve perpasso por alguns autores que dedicaram-se ao tema. Catroga (2001: p. 16) define a memória individual como aquela formada “[...] pela coexistência tensional e nem sempre pacífica de várias memórias” e a manutenção dessa pluralidade de memórias demanda escolhas de aspectos e perspectivas enquanto outros são negligenciados. Outros autores mobilizam ideias parecidas como Pollak (1989) ao definir as “memórias em disputa” e Portelli (1996) com o conceito de memórias divididas e fragmentadas. Assim, a simultaneidade de memórias distintas que se chocam ou se aproximam formam narrativas memorialísticas plurais e essa polissemia indica a riqueza do conceito e amplifica os caminhos possíveis.

Acreditamos que existe na memória um aspecto relacional importante, que viabiliza que as reminiscências possam ser contadas, recontadas e assim ressignificadas. O alargamento das compreensões sobre as possibilidades da História, que passou a englobar a memória como expressão dessas reminiscências, gerou transformações nos modos de fazer da disciplina. Alberti (2000) atesta que, dentre essas mudanças:

[...] valorizou-se a análise qualitativa; experiências individuais passaram a ser vistas como importantes para a compreensão do passado (às vezes mais significativas do que as grandes estruturas como os modos de produção); houve um impulso da História cultural e um renascimento da História política (esta última não mais a História dos “grandes feitos” dos “grandes homens”, mas o locus privilegiado de articulação do social, a ação dos atores e de suas estratégias) e revalorizou-se o papel do sujeito na História – portanto, da biografia. O relato pessoal (e a entrevista de História oral é basicamente um relato pessoal) transmite uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em dada sociedade (ALBERTI, 2000: p. 1)

A História Oral como metodologia se constituiu de maneira multidisciplinar e foi-se fortalecendo como forma de análise e isso se liga a esse reposicionamento do papel do sujeito e à valorização da subjetividade e da experiência individual. Tais fatores, compreendidos agora, portanto, como formas de compreensão do passado (e não só), levam, por exemplo, à proliferação da biografia como gênero, mas também como uma possibilidade documental para a História. A ênfase buscada na trajetória de determinado indivíduo, bem como na sua experiência, para Alberti, apresenta sua potência nas possibilidades de pertencimento em dada sociedade ou grupo. Ou seja, as biografias ilustram formas de comportamento, envolvem as que conformam e seguem padrões grupais ou aquelas que se estabelecem como exceções latentes. Esses jogos de escala nos permitem realizar análises em diferentes níveis que se complementam em meio às possibilidades historiográficas.

Entretanto, no processo de escrita biográfica, identificamos uma constante busca por certa causalidade e unidade que, por vezes, não condiz com os movimentos reais das trajetórias pessoais. Essa busca, caracterizada por Bourdieu (1996) como uma “ilusão biográfica”, nos faz atentar para os sentidos construídos com base nessa biografia a partir de uma visão *a posteriori* que deve ser considerada nas análises.

Neste trabalho, retomamos o conceito e as discussões em torno da questão biográfica, mas não para lidar exatamente com escritas deste gênero e, sim, para pensar em questões paralelas relacionadas com a experiência docente e a História de vida, definida por Meihy (2005: p. 147) como

aquela que trata da narrativa da experiência de vida de uma pessoa. Essa narrativa, entendida como uma das muitas possibilidades de utilização da História Oral, emerge como uma construção narrativa de si no contexto dessa metodologia.

A ideia da narrativa já foi também incorporada como central para esta discussão, considerando as relações entre memória e História e as múltiplas possibilidades de manifestação memorialística. O discurso não é, portanto, um produto acabado, como nos lembra Bardin (1997), mas, ao contrário, está em constante processo de elaboração e, por isso, pode comportar contradições, incoerências e imperfeições. Esse discurso não é também neutro, mas evidencia formas específicas de estar no mundo, contingências sociais e imbricações simbólicas.

A entrevista transforma-se em um processo latente de construção narrativa, de ordenação intencional e de elaboração de sentidos de maneira lógica e coerente – e, talvez, ilusória, como para Bourdieu, no caso das biografias. Para fins de nossas reflexões, entendemos que podemos considerar também as construções narrativas realizadas com relação a determinados momentos ou eventos como histórias de vida e no caso deste trabalho, as experiências dos professores de História em contexto pandêmico. Compreendemos que, com a delimitação de um roteiro de perguntas aberto, abrem-se possibilidades de expressões de subjetividade que extrapolam o tema que seria de direto interesse do pesquisador. Podemos, assim, considerar que, em meio a uma escala maior da História de vida, imbricam-se variadas questões entre as quais podem estar congregadas aquelas que compõem esta pesquisa.

A opção por aferir a percepção de professores de História sobre as modificações contingentes e necessárias no sistema educacional a partir da deflagração da pandemia da COVID-19 é percebida dentro deste movimento maior que compõe a História de vida dos entrevistados. Ainda que as entrevistas tenham focalizado questões tangenciais aos temas selecionados, é perceptível que as falas docentes levam a caminhos que mobilizam experiências anteriores, práticas profissionais, percursos individuais, as decisões político-pedagógicas e os processos coletivos que se confluem em uma média duração, extrapolam temporalmente o momento do isolamento social.

Na constante busca pela escrita de uma História a contrapelo, defendemos as potencialidades da História Oral como método, como possibilidade de reiterar as questões políticas e do tempo presente que estão imbricadas no sentido do fazer historiográfico. A busca por explicações

definitivas sobre esse processo se mostra desnecessária, quando admitimos a variedade de interpretações que podem existir sobre ele. Como historiadores, fazemos parte dessa construção constante da História que permanece sendo descontínua e subjetiva — o que nos exige novos olhares que evidenciem nossas escolhas. No caso deste artigo, reiteramos a necessidade de entendimento de novos atores como sujeitos do processo histórico, a partir da atenta análise das experiências profissionais de professores durante a pandemia, que contrastam diretamente com discursos sobre o mesmo período perpetuados pelo poder público.

3. Ser professor de História na EJA em tempos pandêmicos: os saberes da experiência como resistência política e pedagógica

A disciplina de História, no âmbito da Educação Básica e da prática docente de seus professores, carrega perspectivas de reprodução de determinadas tradições arraigadas no longo tempo em que vem sendo desenvolvida em escolas brasileiras (BITTENCOURT, 2004). Nesse processo, os docentes constroem determinados saberes que podemos definir como “[...] um conjunto de conteúdos e métodos em que se apoia o processo sistemático de ensinar e aprender” (LINHARES, 2000: p. 36).

As práticas e concepções dos saberes mobilizados e construídos pelos professores carregam, segundo Linhares, um processo subterrâneo em que os docentes deslocam, a partir de processos conscientes e internos, outros caminhos em sua prática pedagógica. Dessa forma, consideramos que ocorrem reproduções de conteúdos e métodos – muito marcados no Ensino de História – mas também rupturas e criação, consolidando uma perspectiva que reconhece que as fronteiras entre os saberes que os docentes mobilizam em seus processos de didatização dos conteúdos são “infinitas e fluidas” (LINHARES, 2000: p. 37).

Nessa perspectiva, cabe indagar como professores de História em contexto pandêmico estabeleceram relação entre os seus *saberes instituídos* — os produzidos nos processos de experiência e as demandas do *instituinte*, que naquele contexto histórico e no caso dessa pesquisa, implicaram processos fragilizados de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

A disciplinarização dos saberes no campo da História implica a reprodução de dois aspectos, principalmente. O primeiro e mais central deles é a construção de uma aula de História estruturada

na extensa exposição dos conteúdos, em alguns momentos quase um monólogo, em que o docente apresenta, sem estabelecer diálogo, o conteúdo em longas narrativas monocórdicas e extenuantes. Outro aspecto presente de forma bem emblemática é a indicação de leituras de textos históricos densos, que podem implicar a dificuldade dos estudantes de decodificar tal conteúdo escrito. Essa reprodução ocorre, porque os docentes se vinculam muito mais à tradição do saber histórico apreendido nos espaços de sua formação inicial disciplinar do que à incorporação dos debates no campo do Ensino de História, no qual se procura vincular as práticas pedagógicas às práticas sociais.

Esse modelo que paira sobre os contextos escolares tem, majoritariamente, no desempenho de professores de História atuantes na modalidade da EJA um ponto de enfrentamento (autor, 2017). As lógicas lineares e hierárquicas de construção do conhecimento histórico escolar são confrontadas com a multiplicidade – em diferentes dimensões – que constitui os sujeitos da EJA, levando os professores no bojo dos seus *saberes instituídos*, a dialogar com esses estudantes na busca da construção – mais horizontal e dialógica – de um Ensino de História que seja emancipador e significativo para docentes e educandos. Dessa forma, é importante problematizar os educandos, em seus contextos de classe, comunitário e familiar, como sujeitos e agentes dos processos históricos a serem mobilizados no cotidiano escolar.

Quando problematizamos as questões do Ensino de História na modalidade EJA, temos outro aspecto bem relevante: o de reconhecer que todos são sujeitos cognoscentes e ativos em seus processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Mesmo na condição de subescolarizados ou com domínio precário do código escrito, os sujeitos da EJA estruturam ferramentas cognitivas e mecanismos mentais para estar no mundo e dele fazer leituras. O papel da disciplina deve ser ampliar esse repertório, confrontar as visões de mundo que esses sujeitos carregam e protagonizam, de forma que os conteúdos históricos sejam significativos, ampliem a capacidade de os estudantes perceberem a realidade e descreverem-na como objeto de conhecimento apreendido nas aulas de História.

As dimensões dos *saberes instituintes* que os docentes construíram em contexto de Ensino Remoto Emergencial será pensada a partir da categoria do *inédito viável* de Paulo Freire, que nos fala:

[...] *inédito-viável* é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2013: p. 172).

Consideramos que a realidade no contexto pandêmico constituiu um ineditismo de proporção não experienciado nas décadas mais recentes de escolarização no País e no mundo: uma migração para um formato de escola, de aula e de prática docente virtuais e que implicou uma provocação para que docentes construíssem estratégias — viáveis — de garantia de ensino-aprendizagem para jovens e adultos.

Ampliando a análise dessa situação de pandemia na mobilização do conceito do inédito-viável, é central refletir sobre a modalidade em situação anterior, na qual vários desafios já se apresentavam para a concretização de políticas públicas, quer no contexto fluminense, quer no cenário paraibano. Apesar de ter sido constituída desde os anos 2000 — ano de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCENEJA) — como uma modalidade que requer um formato próprio de ensino, a realidade não corresponde às orientações legais e muitos obstáculos surgem para a escola e para os seus docentes.

Evasão, falta de materiais didáticos específicos, inflexibilidade institucional, reprodução de propostas curriculares para o ensino regular, aumento da presença de jovens nas turmas e, principalmente, questões complexas que envolvem os educandos — como a baixa autoestima e fragilidade em sua formação escolar anterior, que podem inferir níveis de proficiência em leitura e escrita mais precários — são elementos que caracterizavam o contexto escolar da EJA como bastante desafiador.

Em tal contexto, os educadores assumiram posições emancipatórias, o que significa que a gestão e os docentes buscavam alternativas para qualificar a Educação oferecida, mesmo em um ambiente educacional precário, em que muitos dos recursos materiais não foram garantidos. O fato é que a possibilidade de criar algo novo em circunstâncias difíceis já havia sido vivenciada em algumas escolas ejeanas anteriormente. No contexto pandêmico, isso ficou mais evidente e necessário, já que a falta de contato presencial entre professores e educandos e a fragilidade no manuseio e na posse de tecnologia educacional por ambos, radicalizaram as adversidades e incitaram os professores e gestores a pensar e agir utopicamente construindo novos e emergenciais *inéditos-viáveis* em momento de isolamento e abandono que educandos, professores e escolas vivenciavam.

Um dos maiores desafios nesse construto estava relacionado ao acesso e ao domínio dos artefatos tecnológicos educacionais disponibilizados pelas redes, tanto por docentes quanto por

estudantes². Nesse contexto, as desigualdades digitais expressam, de maneira mais ampla, as desigualdades sociais em que estão inseridos os sujeitos da EJA, que estão, portanto, interligadas. Considerando essa assertiva, Macedo (2020) indica que a democratização do acesso à *internet*, fora do escopo das classes médias, é relativamente recente, com um aumento mais significativo a partir dos anos de 2010, na ampliação do acesso aos *smartphones* por setores mais empobrecidos da sociedade. Considerando os usos de tecnologia de informação e de comunicação, a autora indica, ainda, que cerca de 28% dos domicílios brasileiros ainda não têm acesso à *internet*.

A incompatibilidade dos educandos da EJA com o modelo de oferta remota de escolarização não deve ser considerada somente na dimensão de acesso aos suportes físicos e tecnológicos, mas também na dimensão da alfabetização digital desses sujeitos que, além de atravessarem complexos processos de autoafirmação da sua condição de aprendiz quando consideramos a escola presencial e os códigos da cultura escolar — nem sempre fáceis de serem operacionalizados por esse público — em contexto de Ensino Remoto Emergencial, se veem mergulhados em processos de ensino-aprendizagem que amplificaram tais dificuldades. A ausência de afinidade com os dispositivos tecnológicos e seu manuseio implicaram em um acirrado absenteísmo digital observado na narrativa dos professores H₁ e H₂:

[...] Eu achava que deveria ser dessa forma. Eu achei que o ano passado, como forma de aprendizado, não serviu para muita coisa porque os alunos — pelo menos na minha escola — menos de 10% deles tinham acesso. Menos de 10% dos alunos respondiam aos professores. E isso foi em geral. Os professores da minha escola diziam: “na minha turma de 40, 3 ou 4 entravam no *Classroom*”. É a mesma realidade, a de todos eles. Em todas as escolas eu vi isso. Foram pouquíssimas as escolas que conseguiram manter vínculo com 30% dos alunos (H₁).

[...] Durante o ano todo foi uma baixa frequência mesmo, do NEJA³. Uma participação muito pequena, mas atuante, de pouquíssimos alunos. Pouquíssimos alunos mesmo. Eu só consegui dar uma aula através do vídeo, do *Google Meet*, somente duas vezes. E para um mesmo aluno. Os outros só participavam dando boa noite e fazendo as atividades, mas muito dificilmente. Era coisa de dois, três alunos por aula (H₂).

O difícil acesso e os limites das tecnologias não se limitaram aos estudantes e, por vezes, as falas dos docentes também evidenciaram uma efetiva distância entre eles e os recursos

² As redes públicas estaduais de educação do Rio de Janeiro e da Paraíba disponibilizaram a Plataforma *Google Education* para uso de docentes e educandos em contexto de ensino remoto e híbrido.

³ A sigla NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) se refere ao Ensino Médio ofertado pela SEEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro) nesse período de 2020/2021.

disponibilizados. As ações do poder público no sentido de minimizar esses aspectos, necessária naquele contexto, parecem ter sido limitadas ou mesmo inexistentes, o que indica uma despreocupação com o preparo dos docentes para aquela situação. O professor H₁, quando questionado sobre os apoios formativos garantidos pela secretaria para lidar com as novas tecnologias, foi categórico em atestar que, ainda que eventualmente tenham acontecido cursos para os docentes, eles focalizaram o uso do aplicativo e não “[...] como trabalhar remotamente, ser um professor ‘online’”. A fala desse professor aponta que o foco das políticas educacionais era a resolução de questões puramente técnicas, instrumentais, com foco no aprendizado do uso de uma ferramenta já pronta, como se a única diferença nas novas circunstâncias fosse o uso do aplicativo, enquanto as práticas docentes poderiam se manter inalteradas, apenas aderindo ao novo recurso.

Enquanto as políticas governamentais não atentaram para a real apropriação, pelos docentes, das ferramentas que eram propostas, eles pareciam ter que criar redes de pares – ou ativar as já existentes – dispostos a colaborar entre si sobre as novas formas de fazer profissional. As entrevistas demonstram que tais redes já eram comuns entre professores que, por partilhar dificuldades comuns do chão da escola da EJA, dialogavam sobre suas experiências. Agora, também no chão da escola remota, essas redes se faziam necessárias, em um momento em que o Estado se mostrava ausente, como demonstra a professora H₂:

[...] Alguns colegas se ajudaram, mandaram vídeos de passo a passo como de como criar os materiais, como postar, como enviar para cada aluno. E aí a gente foi aprendendo. A gente foi mexendo e aprendendo. Foi muito mais uma coisa da própria experiência, de estar ali mexendo, com a nossa autonomia do que propriamente por um curso. Então, basicamente eu não segui nenhum curso. [...] Alguns colegas foram ajudando, a direção foi ajudando (H₂).

Os saberes profissionais, assim se mobilizam em conjunto e também pela própria experiência do fazer na prática – aprender fazendo – demandada nesse momento. Mesmo com a falta de preparo para adentrar o ambiente da Educação Remota, o Estado se mostrava empenhado na manutenção do controle das práticas desses professores. Os relatos docentes demonstram que existiram formas de monitoramento de seu trabalho durante o período por parte das secretarias responsáveis— o que, por vezes, levou-os a criar materiais apenas para cumprir esse compromisso e comprovar a continuidade de seu trabalho. Nesses casos, como anuncia a professora H₃, a comunidade escolar “começou a criar material. A gente criou avaliação, exercício, a gente criou

apostila. Aquela apostila bem básica mesmo, no *Word*, com texto. Não era a melhor situação, mas a gente criou texto e imprimiu”. As demandas que foram impostas aos professores pelo próprio sistema levaram, por vezes, à manutenção de práticas despreocupadas com aprendizagens significativas, reiterando as estratégias tradicionalmente comuns no Ensino de História citadas anteriormente, como a reprodução de grandes textos, avaliações e exercícios – que, de maneira geral, se mostraram ineficientes em alcançar os alunos.

As soluções encontradas pelos professores geraram, em muitos casos, um aumento da cobrança sobre os alunos que deveriam realizar uma série de atividades que eram vistas como formas de garantir, institucionalmente, que seu trabalho estava sendo realizado. Entretanto, essa situação não parece ser um padrão já que, sensíveis às subjetividades de seus educandos e cientes do já citado absenteísmo digital – ainda mais evidente no caso da EJA – os professores da modalidade indicaram disposição em flexibilizar suas práticas pedagógicas, entendendo que as reflexões sobre os impactos da pandemia eram mais necessárias do que a manutenção do conteúdo curricular previsto. A fala do professor H₁ evidencia tal flexibilização, ao indicar os tipos de cobrança realizadas por ele:

[...] Eu não cobre nada deles. A única atividade que eu cobre ano passado foi uma redação dizendo como foi a vida deles durante a pandemia. [...] No que diz respeito à questão pedagógica em si, eu segui o meu roteiro porque eu sabia que minha aula estava sendo vigiada. A direção estava vendo o *WhatsApp*. Então eu dei as minhas aulas cotidianas, seguindo o conteúdo de História. Mas eu não fiz nenhum tipo de cobrança. Não fiz prova. A minha avaliação foi essa redação [...] e usei a reação deles comigo, de manter contato comigo (H₁).

A flexibilização pôde ser percebida não só nas aulas, nas atividades e nos conteúdos, mas também nas formas de estabelecer contato com os alunos nesse processo. Diferente das ausências ou possíveis abandonos de seus deveres que as cobranças governamentais pareciam tentar evitar, as narrativas dos professores indicam, em meio a suas angústias e inseguranças, uma clara preocupação com a manutenção das relações em sala de aula – ainda que, por vezes, isso levasse as demandas profissionais a adentrar outras esferas da vida destes docentes. Foram desenvolvidas, de forma independente, possibilidades de comunicação e de ensino-aprendizagem que pudessem ser mais compatíveis com os perfis digitais e sociais dos educandos da EJA descritos acima e o uso do aplicativo do *WhatsApp* se apresentou como possibilidade, sendo assumido como uma ação sobre aquela realidade pelos sujeitos da escola e para os sujeitos da escola:

[...] No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das *situações-limites*. Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as *situações-limites* (FREIRE, 2011: p. 126)

No Rio de Janeiro, esse processo foi mais rápido, pois muitos professores e gestores já estabeleciam entre as turmas grupos próprios ou coletivos, que funcionavam no período pré-pandêmico como espaço de informes ou, ainda, de acolhida e de chamamento, no caso de processos de afastamento da escola pelos educandos. No contexto paraibano — que atravessou os dois primeiros meses após a suspensão das aulas — de inoperância pedagógica e comunicacional, houve uma busca ativa promovida pela gestão das escolas, por meio de contato telefônico, que possibilitou a organização de grupos de *WhatsApp*. A totalidade dos professores aqui mobilizados indicaram ser o uso do aplicativo uma das estratégias centrais de comunicação e ensino estabelecido naquele contexto, como reforçam as falas dos docentes H₃ e H₁

[...] Essa questão do gravar [no *WhatsApp*] e de explicar. A questão dos alunos também. Eu tive uma ex-aluna que eu fiquei me sentindo muito mal, porque ela não era mais minha aluna e eu não podia fazer nada por ela, diretamente. Ela falou “professora, eu não tenho internet para acessar o *Google*, mas eu tenho para o *WhatsApp*”. [...] Se ela fosse minha aluna, nosso canal ia ser ali (H₃).

Eu estou lá no *Google Classroom* esse ano [2021], mas ano passado eu consegui boicotar e não tive vínculo com os alunos dessa forma. Não tive nenhum tipo de perseguição. Fiquei sabendo, com a direção, que na regional cobraram e perguntaram porque eu e mais dois professores não entramos no *Google Classroom*. Questionaram e ela falou que eu mantive o vínculo com os alunos via *WhatsApp*, por rede social. Ela mandou print para a regional. Eu seguia à risca: no meu dia de aula eu entrava lá, fazia um ‘podcast’ de 20 minutos, 10 minutos, mandava textos, copiava e colava. Porque eu sabia da dificuldade deles de abrir os links. Às vezes eu mandava um vídeo ou outro, com algumas imagens e era nesse nível. Mas era uma coisa assíncrona, muito dificilmente o aluno me respondia ou dialogava comigo (H₁).

Os professores de História relatam que o uso do aplicativo de mensagem permitiu uma comunicação mais sistemática com os alunos. Seu uso, no início, não tinha nenhum objetivo de servir como suporte ou ferramenta tecnológica direta para os processos de ensino-aprendizagem, mas, sim, de ser utilizado para fornecer apoio emocional e afetivo, comunicar informações sobre as dinâmicas escolares e, ainda, auxiliar os mais vulneráveis na inserção de programas ou iniciativas de segurança alimentar. A escola se coloca, para esses sujeitos, como um lugar de acesso, de informação,

de acolhimento e de apoio durante o isolamento e distanciamento social, quando as condições de grupos sociais com empregos mais precários ou inseridos no mercado informal se agravam. O esforço pelo restabelecimento dos canais de comunicação indica o compromisso de docentes e de gestores.

Por vezes, como citamos anteriormente, esse compromisso custava aos docentes horas de seu tempo livre além de uma ampliação desmedida das horas dedicadas ao trabalho. Entendendo as demandas sensíveis dos sujeitos da EJA e preocupados com a manutenção de um vínculo com os educandos, os professores disponibilizavam-se fora do horário de suas aulas ou do horário comercial, para dar continuidade aos diálogos com estes alunos. As falas de H₁ e H₂ indicam suas percepções sobre essa escolha:

[...] os alunos me procuravam [...] final de semana, fora do horário de aula, mas eu acabava respondendo. Porque eu sabia da dificuldade que eles estavam enfrentando. Então eu acabei fazendo uma coisa que não é correta, mas acabava aceitando: que eles falassem comigo no privado e respondia eles também no privado. Eu não via problema nisso, mas a gente sabe que é extrapolar um pouco nosso papel, como profissional de educação na escola. Apesar de eu entender isso, eu achava que o meu papel ali com os alunos era algo além. Era estar ali presente dando apoio porque eu sabia das dificuldades que eles estavam enfrentando (H₁).

Eu como professora – não sei se isso é uma coisa ruim ou boa – não tenho essa coisa de restringir horário, no caso de o aluno me procurar para alguma dúvida. Eu não sei se eu estou certa ou errada, mas eu me sinto bem fazendo isso. [...] Às vezes no feriado: “professora, aquele trabalho, não sei o que”. Aí eu falei: “não, aquele trabalho é pra tal dia”. [...] Então já tenho essa prática de eles me procurarem qualquer dia. Se me perguntar alguma coisa eu respondo. Não tenho problema nenhum com isso (H₂).

Percebe-se que o contato estabelecido não tinha estreita relação com o processo de ensino-aprendizagem, mas se estendia para situações e experiências da vida pessoal naquele momento emergencial ou mesmo era apenas restrito a esse segundo aspecto. As narrativas docentes indicam uma compreensão de certo equívoco nesse tipo de prática e acreditamos que isso acontece pela perspectiva que eles possuem sobre os deveres do Estado no que diz respeito à Educação. Ainda que tais professores, criticamente, entendam que as atribuições do Governo devam ser cobradas, seu compromisso com os sujeitos da EJA é maior e leva a práticas que os fazem assumir funções não inseridas em seus encargos. A experiência anterior dos docentes com a modalidade parece indicar que essas impressões já eram sentidas e já se refletiam em práticas de aproximação que, durante o isolamento social, ressignificaram-se.

Com a explícita necessidade de manutenção da comunicação com esses estudantes, entendida como forma de garantir sua permanência, as falas dos professores apontam que o conteúdo disciplinar em si não foi a primeira preocupação dos docentes, atentos às vulnerabilidades já impostas àqueles indivíduos e, em tal contexto, agudizadas. Em um segundo momento desse processo, o abandono da plataforma educacional oficial leva-os a estabelecer – no limite do que era possível fazer – práticas pedagógicas de didatização dos conteúdos históricos, mediadas por um suporte que não foi produzido para esse fim, o *WhatsApp*, que tem seu uso ressignificado. O ensino-aprendizagem se modifica a partir de novas elaborações que não perpassam apenas aspectos técnicos como pareciam indicar as políticas governamentais iniciais. Esses fazeres docentes em reconstrução passam diretamente pela criação de novas práticas, agora estabelecidas com o apoio deste novo recurso, como demonstra a fala da professora H₃:

[...] Eu botava atividade, um título, a data, a narração, e enfiava o texto e o *Google Forms*, ou *Word*, ou um pdf com exercício, no link. Eu ia para o *Whatsapp*, para a representante de turma e narrava: “Bom dia, hoje é dia 18 de março, a aula já está lá. O que eu quero que vocês olhem nessa aula...” . Eles têm o livro didático, que eles já tinham antes, então... “na página 73, do livro didático...”. Eu ia explicando o texto, o livro didático, o exercício oral, por meio do áudio do *WhatsApp*. É assíncrona e usando diferentes ferramentas, mas o material estava lá no *Google*. No *Google Classroom* o aluno não estava lá (H₃).

A plataforma oficial exigia seu preenchimento com conteúdos disciplinares enquanto a presença dos alunos em tal ambiente seguia sendo praticamente inexistente. Não se tratou apenas de aprender a usar um novo método, mas, sim, de reconstruir as formas de ser professor, unindo experiências pessoais e profissionais anteriores na busca da construção de novos saberes. A narração, exemplo citado na fala acima, demonstra a necessidade de manutenção do vínculo direto com o aluno, substituindo o diálogo comumente estabelecido na sala de aula e, por vezes, recaindo nos longos monólogos comuns nas práticas tradicionais do Ensino de História. A professora H₂ também indica a manutenção dessas relações a partir da retomada de uma prática anterior: o estabelecimento de debates iniciais que, posteriormente, eram puxados para aspectos disciplinares, como forma de motivar os estudantes. O professor ocupa, mesmo nesse novo contexto, um papel de mediação necessário, principalmente no caso da EJA.

As formas de articulação de conteúdo – vídeos, debates, narração, etc. – não são as únicas que se modificam nesse processo já que esse também estimulou uma alteração nos próprios conteúdos disciplinares a serem abordados, como indicam os professores H₁ e H₂:

Teve modificação, uma adaptabilidade ao momento. Por exemplo: fui falar de peste-negra, você pega aquele conteúdo e tenta comparar. Vou falar da Primeira Guerra Mundial, depois falar da gripe da ‘influenza’, pós Primeira Guerra e é a mesma coisa. Guerra da Vacina também. Eu tentava pegar alguns tópicos dentro de um contexto histórico para poder adaptá-lo ao mundo que a gente tá vivenciando, à nossa realidade (H₁).

Quando eu falei sobre questões da Idade Média, [...] eu abordava também essa questão das epidemias. E trazia muito para realidade. Eu sempre estou trazendo questões para realidade. [...] Por exemplo, falando de República eu falava de Revolta da Vacina e fazia esse link com a questão da vacina. E assim, sempre estou puxando para o nosso presente (H₂).

Em alguns casos, percebe-se a manutenção de certa perspectiva tradicional sobre os conteúdos, associando-os a questões factuais, como nos casos citados sobre as relações com pontos específicos do currículo de História – epidemias, Guerra da Vacina, etc. Ainda assim, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA e a perspectiva crítica de tais professores perante essa nova configuração parecem indicar a necessidade de estabelecimento de metodologias dialógicas e, de quebra, com a relação temporal linear tradicional. O que os professores denominam como “trazer o conteúdo para a realidade” tem direção direta com novas relações que superam a visão da disciplina como restrita ao estudo do passado entendendo-a de maneira articulada com demandas do tempo presente e, portanto, permeada de questões políticas. As perspectivas docentes indicam, portanto, uma profunda mudança nas estratégias que não se limitam a questões técnicas, mas também a abordagens e perspectivas que se renovam e repensam em meio ao contexto emergencial, como indica o professor H₄:

[...] A minha ideia era pensar o ensino remoto de uma maneira que eu ofertasse na disciplina de História o básico, porque era inviável seguir o currículo da BNCC. A estratégia era que os estudantes tivessem acesso a leituras de diversos tipos de textos para ampliar os conceitos históricos deles. Minha mobilização, nesses dois anos, foi oferecer alguns textos (escritos, imagens, vídeos) que formassem uma ponte para se pensar alguns conceitos. [...] Seguiu a mesma lógica de ofertar um ensino baseado em conceitos para que eles fossem fazendo um letramento junto comigo. A aula era um diálogo. Eu lançava as problemáticas, as discussões históricas, íamos conversando e após a aula eles tinham um texto para ler e mais uma atividade reflexiva para a próxima aula (H₄).

Essa fala demonstra uma ampliação do conceito tradicional de conteúdo que abrange diretamente aqueles factuais, alcançando outros tipos como aqueles conceituais, procedimentais e

atitudinais (ZABALA, 1998). Como já demonstrado pelas especificidades dos indivíduos da EJA, em meio a esse *inédito-viável* emerge a necessidade de pensar em um Ensino de História menos tradicional e que se relacione diretamente com a construção de criticidade; formas de fazer, de refletir e de estar no mundo que se tornam, agora, ainda mais essenciais.

Os aspectos centrais vinculados à formação inicial destes professores —a longa exposição de conteúdo e os densos textos históricos — ainda que permaneçam sendo recursos comuns, se ressignificam em meio à prática, unem-se a estratégias ativas e dialógicas. Os saberes da experiência mobilizam a criação de novos fazeres já que as relações estabelecidas no chão da escola e na modalidade da EJA indicam para esses docentes a necessidade de reconfigurar sua atuação profissional.

Em meio a formas de narrar suas perspectivas sobre sua atuação profissional durante o período do isolamento, os professores mobilizam trajetórias de vida e profissional estabelecidas a longo prazo e que foram recuperadas no processo de reconfiguração de suas práticas. Os saberes docentes se expressam como plurais e, de acordo com Tardif (2002), envolvem diferentes âmbitos que se expressam nas trajetórias desses professores ultrapassam os da formação, os disciplinares e os curriculares formalmente instituídos e alcançando os da experiência — individual ou coletiva — construídos no cotidiano e no longo prazo e que, conseqüentemente, carregam as marcas subjetivas dos seres humanos sendo perceptíveis nas narrativas aqui analisadas. Por meio das estratégias dos próprios professores, a disciplina se reconstrói em seus métodos e funções, transgredindo perspectivas tradicionais e alcançando horizontes de expectativa emancipadores e críticos — negligenciados pelas políticas estatais — tal como se entende ser necessário na formação desses jovens e adultos.

4. Considerações Finais

Para os educandos da EJA, construir, de forma individual seu processo de aprendizagem, sem a interação tão fundamental com outros colegas e com o professor, é tarefa bastante complexa e com resultados mínimos, visto serem educandos em processo de reinserção no ambiente escolar, com fragilidades em seu letramento, inseguranças e marcas trazidas pela sua condição de baixa escolarização. Uma gama de elementos objetivos e subjetivos inviabilizavam que, sozinhos, pudessem

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

Na tentativa de superar essa solidão, o esforço docente, que aparece de forma muito recorrente nas formas de narrar suas trajetórias, desenvolve-se, porque há uma escolha político-pedagógica dos professores de se aproximarem dos referenciais da EJA. Os precários processos de aprendizagem, consequência direta da falta de políticas públicas para a modalidade, fazem emergir possibilidades construídas no chão da escola – mesmo da remota – pelos professores, como indica o professor H₄:

[...] Todo o trabalho desenvolvido ao longo de 2020 e 2021 partiu dos professores. Nós nos reuníamos remotamente e fazíamos discussões para organizar o que poderia ser feito. O gestor acatava, mas não tinha uma ação, nenhuma centralidade e direcionamento de como deveríamos levar a situação naquele momento. As questões pedagógicas sempre ficavam ligadas ao grupo de professores. [...] O protagonismo foi dos professores e até hoje é. Os professores têm essa cultura de se reunir, elencar o problema e pensar a solução (H₄).

As atitudes dos professores parecem seguir como alternativas de construção de aprendizagens significativas e preocupadas com esses discentes a partir de um olhar atento e da disposição de reinventar suas práticas. Atuar nessa modalidade de ensino é, antes de tudo, comprometer-se com as especificidades de seus sujeitos, romper com tradições do seu campo de formação e atuação profissional e identificar que a escola real, os alunos reais, implicam determinadas tomadas de decisão que demandam coragem e disposição para situar-se ao seu lado e contribuir para que tantos desafios sejam superados.

Em contexto de Educação remota e híbrida, entretanto, esse propósito parece ser ainda mais desafiador. Tal experiência indica que o desenvolvimento de práticas docentes mediadas por tecnologia ou no formato de oferta de Educação a Distância colocaram-se como incompatíveis para os processos de escolarização/formação de jovens, adultos e idosos. Os relatos da totalidade das entrevistas indicam que, na ausência de suportes materiais como política pública, a Educação não presencial não conseguiu se estruturar no âmbito da modalidade, ou seja, de garantir um enfrentamento do absenteísmo digital dos educandos que são, em última instância, produto da profunda desigualdade social em que os sujeitos da EJA estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Indivíduo e biografia na história oral*. Rio de Janeiro: Editora CPDOC, 2000.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: Carmem Teresa Gabriel; Ana Maria Monteiro; Marcus Leonardo Bonfim Martins. (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2016, v. 1, p. 21-42.

AZEREDO, Luana Fernandes dos Santos; PEREIRA, Tatiana Dahmer. Colapso do capital e a pandemia como desastre ambiental. *PerCursos*, Florianópolis, v. 21, n.46, p. 136 - 161, maio/ago. 2020. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/17617/12291> Acesso em março de 2024

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamento e métodos*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: Marieta de Moraes Ferreira; Janaína Amado (orgs.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p.103-130.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em maio de 2024

CASA FLUMINENSE. *Construção coletiva de políticas e ações públicas para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com foco na redução das desigualdades, no aprofundamento da democracia e no desenvolvimento sustentável*. Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/#9> Acesso em: março de 2024.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 50. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, 2013.

LINHARES, Célia. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. *Revista Movimento*, n. 02, Rio de Janeiro. Setembro de 2000.

MACEDO, Renata. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, 10, História e Cultura, São Paulo - PUC/SP, 1993

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de educação*, set. /out. /Nove. /dez.1999, n. 12, 1999

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Rio de Janeiro: *Estudos Históricos*, vol. 2, n.3, 1989. Disponível em:
https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em 10 de junho de 2024

PORTELLI, Alessandro, “O Massacre de Civitella Val di Chiara (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum”. In: Marieta de Moraes Ferreira; Janaina Amado (orgs.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p.103-130.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*. Rio de Janeiro, Editora Artmed, 2008.

Sobre os autores:

Alessandra Nicodemos Oliveira Silva: Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1996). Mestrado (2001) e Doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É docente da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordena o Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA na Faculdade de Educação da UFRJ. Atua no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro.

Ana Carolina Oliveira Alves: Mestre em História pela Universidade Estadual de Campinas, doutoranda pela mesma universidade.

Cacilda Fontes Cruz: Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e professora de História e Sociologia da Rede Estadual do Rio de Janeiro atuando na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos.

Artigo recebido para publicação em: 14 de julho de 2024.

Artigo aprovado para publicação em: 23 de agosto de 2024.

Como citar:

SILVA, Alessandra Nicodemos Oliveira; ALVES, Ana Carolina Oliveira; CRUZ, Cacilda Fontes. Experiências docentes na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de vida e prática de professores de História durante o isolamento social. *Revista Transversos*. Dossiê: Memória, Histórias de Vida e Ensino de História. Rio de Janeiro, nº. 31, 2024. pp. 126-147. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/80986>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2024.85893

