



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
CAMPUS POETA TORQUATO NETO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

ISAAC ARAGÃO PEREIRA

A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA
MODALIDADE EJA PARA A REINSERÇÃO SOCIAL DE ALUNOS EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020-2023)

TERESINA – PI

2025

ISAAC ARAGÃO PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA
MODALIDADE EJA PARA A REINSERÇÃO SOCIAL DE ALUNOS EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020-2023)**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à banca examinadora como
requisito obrigatório para obtenção do
título de Licenciatura Plena em História
na Universidade Estadual do Piauí.
Orientador: Prof. Dr. Antonio Maurení
Vaz Verçosa de Melo.

TERESINA – PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

ISAAC ARAGÃO PEREIRA

**A IMPORTÂNCIA DO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA NA
MODALIDADE EJA PARA A REINSERÇÃO SOCIAL DE ALUNOS EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 (2020-2023)**

Aprovada em: ____/____/____

BANCA DE EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Maurení Vaz Verçosa de Melo (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof. Dr. Gabriel Domingues Rocha e Silva
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Dr. Moisés Barros de Andrades
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

TERESINA – PI

2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso. Aos meus pais, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho; e aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

RESUMO

Este estudo analisa os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na evasão escolar, no desempenho acadêmico e na marginalização de disciplinas como História. A pandemia exacerbou as desigualdades educacionais, principalmente pela transição para o ensino remoto, que afetou os alunos devido à falta de recursos tecnológicos. Ademais, a desvalorização de História prejudicou a formação crítica dos alunos, dificultando a reflexão sobre questões sociais e políticas, sobretudo no contexto imposto que favoreceu a descrença das ciências. A pandemia revelou fragilidades da EJA, com destaque para a falta de recursos tecnológicos e a desvalorização de disciplinas medulares para a formação cidadã, como a História, sendo necessário repensar o currículo da EJA, visando a inclusão social e a formação crítica. A pesquisa foi qualitativa e bibliográfica, com análise de textos acadêmicos sobre a EJA e o impacto da pandemia, utilizando fontes digitais como Google Acadêmico, SciELO etc. e dados das principais instituições educacionais. A pesquisa mostrou que a pandemia intensificou a evasão escolar e a dificuldade no aprendizado devido à falta de tecnologia. A marginalização da História comprometeu a formação crítica dos alunos, destacando a necessidade de reformulação do currículo da EJA, com ênfase na inclusão e no ensino de História contextualizado.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino de História. Social. EJA.

ABSTRACT

This study analyzes the impacts of the COVID-19 pandemic on Youth and Adult Education (EJA), focusing on school dropout rates, academic performance, and the marginalization of subjects such as History. The pandemic deepened educational inequalities, particularly through the transition to remote learning, which disproportionately affected students lacking access to technological resources. Additionally, the undervaluation of History hindered the development of students' critical thinking, limiting their capacity to reflect on social and political issues, especially in a context that encouraged distrust in science. The pandemic exposed significant weaknesses within the EJA system, including insufficient technological infrastructure and the devaluation of foundational subjects like History, which are essential for fostering civic education. These challenges underscore the need to reevaluate the EJA curriculum to promote social inclusion and critical thinking skills. This qualitative and bibliographic research analyzed academic texts addressing EJA and the pandemic's effects, utilizing digital platforms such as Google Scholar, SciELO, and data from prominent educational institutions. The findings indicate that the pandemic exacerbated school dropout rates and learning difficulties due to limited technological access. Furthermore, the marginalization of History compromised students' critical education, highlighting the urgency of curricular reforms in EJA with a focus on inclusion and contextualized History teaching.

Keywords: Pandemic. History Education. Social Inclusion. EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Taxa de analfabetismo	20
Figura 2: Matrículas na EJA entre os anos de 2017 e 2021.....	39

LISTA DE SIGLAS

ALERJ – Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério,

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MESP – Movimento Escola Sem Partido

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ADULTOS PARA ENSINAR: UM BREVE PANORAMA DO EJA NO BRASIL	13
2.1 Contexto histórico e evolução da EJA no Brasil	13
2.2 Legislação e políticas públicas relacionadas à EJA	20
2.3 Desafios da modalidade EJA	23
3 O COMPONENTE DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REINSERÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA	26
3.1 Desafios do ensino de História antes e durante a pandemia da COVID-19 para a EJA, uma contextualização.....	26
3.2 A pandemia como cenário de descrença das ciências	32
3.3 Papel do componente História na construção crítica e social dos alunos da EJA	34
3.4 O ensino de História em tempos de pandemia	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um programa medular para a inclusão social, oferecendo a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a educação formal uma nova chance de escolarização. No entanto, a pandemia da COVID-19 impôs desafios sem precedentes a essa modalidade de ensino, exacerbando as desigualdades educacionais existentes e intensificando as dificuldades já enfrentadas por esses discentes.

A suspensão das aulas presenciais e a transição abrupta para o ensino remoto afetaram diretamente o acesso à educação, especialmente para aqueles que não dispunham dos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades online. Além disso, a marginalização de disciplinas consideradas menos "instrumentais", como História, trouxe impactos significativos na formação crítica e cidadã dos alunos, comprometendo a capacidade de reflexão sobre o contexto social e político em que estão inseridos.

Nesse ínterim, o objetivo geral deste estudo é analisar os impactos da pandemia da COVID-19 na educação de Jovens e Adultos, com ênfase na evasão escolar, no desempenho acadêmico e na desvalorização de disciplinas como História. Além disso, busca-se discutir a necessidade de uma reformulação do currículo da EJA para promover a reintegração social e a formação cidadã dos alunos. Para atingir esse objetivo, o estudo se propõe a investigar as causas e consequências da redução das matrículas na EJA durante o período da pandemia, analisar o impacto do ensino remoto na continuidade dos estudos dos alunos e discutir a marginalização da disciplina de História, propondo alternativas para a reformulação do currículo educacional.

A justificativa para este estudo se dá pela necessidade urgente de repensar as políticas educacionais e o currículo da EJA, a fim de garantir uma educação que, além de promover a escolarização básica, contribua para a formação cidadã dos alunos. A pandemia da COVID-19 revelou e acentuou as desigualdades educacionais que já estavam presentes antes da crise sanitária, com grande parte dos alunos da EJA sendo afetados pela escassez de recursos tecnológicos e pela dificuldade de adaptação ao ensino remoto. Além disso, a marginalização de disciplinas como História compromete a formação crítica dos alunos, essencial para sua inserção ativa e consciente na sociedade. O estudo se justifica também pela importância de discutir a reintegração

social dos alunos da EJA, que, em muitos casos, enfrentam barreiras econômicas e sociais significativas, além de questões de baixa autoestima escolar.

Em um contexto mais amplo, é necessário reavaliar a função social da EJA, que deve ir além da simples formalização de competências básicas. A inclusão de uma abordagem pedagógica que valorize a História e as ciências sociais, por exemplo, pode proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla sobre os desafios sociais, políticos e econômicos que enfrentam. Esse entendimento é crucial para que os alunos possam atuar como agentes transformadores em suas comunidades, rompendo com as limitações impostas pela desigualdade social. Portanto, este estudo busca contribuir com a reflexão sobre os caminhos possíveis para a EJA pós-pandemia, sugerindo uma reformulação do currículo que contemple uma formação mais crítica, cidadã e, ao mesmo tempo, inclusiva.

A reformulação do currículo da EJA, com a inclusão de uma abordagem pedagógica mais ampla e contextualizada, pode promover uma mudança significativa na forma como os alunos vivenciam a educação; a reintegração social desses alunos, muitas vezes marginalizados, dependerá da construção de um currículo que não apenas se preocupe com a entrega de conteúdos técnicos, mas também com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, o estudo pode servir como base para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a EJA, visando à redução das desigualdades educacionais e sociais que a pandemia da COVID-19 acentuou; assim, a pesquisa se justifica pela sua contribuição para um debate fundamental sobre o futuro da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no cenário de pós-pandemia.

2 ADULTOS PARA ENSINAR: UM BREVE PANORAMA DO EJA NO BRASIL

Este capítulo aborda a trajetória histórica e as transformações da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, examinando seu desenvolvimento desde as primeiras iniciativas educacionais até as mudanças recentes que configuram sua prática; em seguida, discute a legislação e as políticas públicas que garantem os direitos educacionais desses indivíduos, analisando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e outras normativas que moldam a oferta de EJA. Por fim, explora os desafios da modalidade, como a evasão escolar, as dificuldades de infraestrutura e o engajamento dos estudantes, abordando as principais barreiras para a efetivação dos direitos educacionais previstos constitucionalmente.

2.1 Contexto histórico e evolução da EJA no Brasil

O contexto histórico do surgimento da EJA no Brasil (Educação de Jovens e Adultos) remete aos tempos coloniais quando indígenas adultos foram catequizados pela Companhia Missionária de Jesus. Sua função basilar, além da iniciação à fé cristã, era alfabetizar esses indivíduos na língua portuguesa para que houvesse uma facilidade no ordenamento laboral.

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então Rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808- 1821)¹.

Na época do padre Manoel da Nóbrega, a educação pautava-se em três vieses: a educação feminina restringia-se às boas maneiras (para mulheres de castas altas), os planos legal e real eram distintos; os instruídos eram descendentes de colonizadores e os indígenas, catequisados; por fim, à educação profissional, ou seja, trabalho manual era adquirido por meio do cotidiano constante com os colonizadores².

A todos os setores sociais. Com a vinda da família real portuguesa para educação de adultos indígenas tornou-se relevante, o domínio das técnicas, da

¹(GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**/Paulo Ghiraldelli JR. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 24).

²RIBEIRO, V. M.; JOIA, O.; HADDAD, S. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em EJA. Campinas: Cedi, 1992, p. 67).

leitura e escrita não se fizeram necessárias para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria prima, assim não havia preocupação em expandir a educação ao Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessário à organização de sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas³.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, a instrução passou a ser responsabilidade do governo português, o que provocou um colapso no sistema anteriormente estabelecido, acentuando ainda mais a identidade educacional brasileira como elitista, na qual apenas as castas mais abastadas estudavam latim, filosofia, retórica, grego etc.; é importante destacar que esse modelo educacional era destinado exclusivamente aos homens brancos, filhos de colonizadores. A partir dessa realidade, surge o ponto de partida para o ensino; a primeira Constituição brasileira, de 1824, tentou propor uma abordagem educacional mais universal, garantindo o ensino primário a todos os cidadãos. Contudo, essa lei jamais foi implementada de forma efetiva⁴.

Sob esse ângulo, a Constituição de 1824 assumiu a responsabilidade de incluir as camadas consideradas inferiores (libertos, pobres livres, mulheres e homens negros escravizados) nos processos formais de educação. Apesar da expulsão dos jesuítas, esse princípio educacional ainda carregava um viés missionário, ou seja, proporcionar o letramento a esses sujeitos considerados degenerados era visto como um ato de caridade; “era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso”⁵.

Viabilizou-se, então, a ideia do analfabeto como um indivíduo incompetente; tanto a Reforma Leôncio de Carvalho quanto a Lei Saraiva, respectivamente, corroboraram essa concepção. É importante destacar que essas legislações pertencem ao período do Brasil Império, mais precisamente ao final do século XIX. Ambas estão relacionadas ao processo de regulamentação do voto e da educação e contribuíram para a exclusão de amplos setores da população, como os analfabetos, consolidando a visão deles como “incompetentes” para a participação política e social.

Posteriormente, no ano de 1881, o direito ao voto foi restrito às pessoas alfabetizadas, o que reforçou a perspectiva naturalizada do preconceito e da exclusão

³ (PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973, p.165).

⁴ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

⁵ (BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005, p. 261).

social, tornando-se mais um elemento separatista. Nesse contexto, formou-se a Constituição de 1891, que, ao restringir a cidadania às pessoas alfabetizadas e com renda, fomentou uma república dominada por poucos.

Durante o período de transição do Império para a República e até o governo de Rodrigues Alves, o povo era considerado "bestializado", destacando-se a exclusão da maioria da população do processo eleitoral. Apesar disso, observa-se que a população encontrou meios informais de participação política. Ademais, naquela época, havia diversas concepções de cidadania no início da República, influenciadas pelas ideologias e condições sociais do período; em particular, um conceito liberal de cidadania que, no entanto, restringia o direito ao voto⁶.

No século XX, intensificou-se a associação entre o analfabetismo e o subdesenvolvimento brasileiro. Nessa perspectiva, em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, com o objetivo de fortalecer os partidos republicanos por meio do enfrentamento ao analfabetismo. "Era necessário que essa calamidade pública fosse combatida para que esses indivíduos pudessem contribuir para o desenvolvimento do país"⁷. O ideal republicano de educação era oferecer educação para todos, mas o sistema de ensino era dualista; a educação era dividida entre a escola primária e profissional para o povo, e a escola secundária e superior para a elite.

Em 1920, diante das ideias da Escola Nova, estabelece-se uma perspectiva otimista sobre o ensino de jovens e adultos. Dez anos depois, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, marcando o primeiro sistema de ensino no Brasil sob uma abordagem centralizadora e controladora. Com a Revolução de 1930, a educação é ampliada e integrada ao modelo técnico-profissional, visando à formação de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Em 1932, é criada a Cruzada Nacional de Educação para combater o analfabetismo; todo esse processo foi inserido em um contexto permeado por ideais nacionalistas, partidários e populistas⁸.

Após a Segunda Guerra Mundial, o cenário internacional foi marcado por esforços para promover a paz, a reconstrução e o desenvolvimento social. A UNESCO, criada em 1945, reconheceu a educação como um elemento essencial para alcançar

⁶CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁷(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)** GT, 2005, p. 262).

⁸DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.

esses objetivos, destacando o analfabetismo como um grande obstáculo ao progresso, especialmente em países em desenvolvimento. Nesse contexto, a organização solicitou que as nações priorizassem ações de alfabetização como uma forma de promover igualdade, cidadania e participação social⁹. Em 1946 e 1947, é instituída a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) e o surgimento do primeiro Congresso de Educação de Adultos (EDA), ademais; ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Na década de 1950, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o objetivo de levar ensino às populações rurais do Brasil. Essa iniciativa buscava incluir crianças, jovens e adultos do campo, que até então permaneciam à margem do sistema educacional formal devido à falta de escolas em áreas remotas e à ausência de políticas públicas adequadas. A campanha introduziu metodologias simplificadas, adaptadas à realidade do campo, considerando o cotidiano e as demandas locais.

Entre 1958 e 1961, realizou-se o Congresso de Combate ao Analfabetismo, que mobilizou diferentes setores da sociedade e trouxe à tona o analfabetismo como uma questão social e política urgente. Esses congressos promoveram debates sobre inclusão educacional e estimularam o surgimento de programas como o Movimento de Educação de Base (MEB), uma iniciativa que ganharia força nos anos seguintes. Durante esse período, as ideias do educador Paulo Freire começaram a ganhar destaque; em 1960, Freire apresentou um método inovador de alfabetização que conectava o aprendizado da leitura à conscientização social, valorizando os saberes populares e promovendo o empoderamento das pessoas alfabetizadas. Sua abordagem transformadora influenciou diretamente os movimentos sociais e educacionais da época.

Em 1961, foi lançado o Movimento de Educação de Base (MEB), coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse movimento utilizava o rádio como principal ferramenta para alcançar populações em áreas isoladas, transmitindo conteúdos educativos que combinavam alfabetização e formação cidadã. A utilização dessa tecnologia mostrou-se essencial para o sucesso da iniciativa, atingindo um grande número de pessoas de forma inclusiva e acessível.

Outro destaque foi o Movimento de Cultura Popular, também vinculado à CNBB. Esse movimento buscava articular educação e cultura como instrumentos de

⁹DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.

transformação social, promovendo atividades como teatro, música e literatura, que complementavam os esforços de alfabetização; essa iniciativa tinha como objetivo fomentar o pensamento crítico e estimular a participação ativa da população nas discussões e decisões sociais.

Essas ações coletivas formaram a base de uma educação comprometida com a justiça social e a inclusão, plantando as sementes para políticas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao analisar esse período, percebe-se que a combinação de movimentos sociais, cultura e metodologias participativas pode ser fundamental para superar desafios históricos na educação, ampliando o acesso e promovendo a cidadania de populações vulneráveis.

Em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização previa a disseminação de diversos programas de alfabetização por todo o Brasil. Todavia, essa proposta foi interrompida pelo golpe militar ocorrido no mesmo ano. Retomou-se um modelo de “ensino” moldado em uma espécie de homogeneização e controle das pessoas. Para isso, o governo militar criou o órgão conhecido como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); esse programa restringia os sujeitos ao simples ato de aprender a leitura e a escrita, sem qualquer preocupação com a possibilidade de interpretação de signos¹⁰¹¹.

O MOBRAL procurava reestabelecer à culpabilidade do subdesenvolvimento do país a esses indivíduos, o que era bastante explícito em um de seus slogans: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável”¹².

Outra falha presente no sistema do MOBRAL foi o recrutamento de professores sem exigências de formação específica; ou seja, para ser educador, bastava saber ler e escrever. O MOBRAL foi então extinto em 1985, em meio a muitos escândalos de corrupção, o que culminou em uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) criada para investigar denúncias de corrupção, má gestão e irregularidades no funcionamento do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Durante os anos de atuação do programa, surgiram diversos relatos de desvio de recursos públicos e falta de transparência na aplicação do orçamento, além de críticas quanto à ineficiência do programa em alcançar os resultados prometidos.

¹⁰OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

¹¹O analfabetismo funcional consiste na capacidade de ler e escrever, mas há uma extrema dificuldade em interpretar e interpretar (Lorenzo, 2007).

¹²(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005, p. 270).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 durante o regime militar, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil, considerado um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento econômico e social do país na época. O programa foi implementado como uma política centralizada, com forte apoio financeiro e estrutural do governo federal. A alfabetização era entendida como um meio de integrar economicamente a população analfabeta ao mercado de trabalho. Porém, o MOBRAL enfrentou diversas críticas ao longo dos anos, principalmente por adotar uma abordagem pragmática e funcionalista, focada em ensinar a ler e escrever sem necessariamente promover um processo educativo mais amplo e crítico. Em 1985, com a redemocratização, o MOBRAL foi extinto devido à sua ineficácia em alcançar resultados significativos e por ser associado a um modelo autoritário e tecnocrático.

Como resposta à extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação EDUCAR, que buscava dar continuidade à alfabetização de jovens e adultos, mas com uma abordagem diferente. Fundada em 1985, a EDUCAR tinha como principal característica a descentralização, apoiando financeiramente estados, municípios, entidades civis e empresariais para implementar seus próprios programas de alfabetização. A participação empresarial no projeto refletia a crença de que a alfabetização também era uma ferramenta para melhorar a qualificação da força de trabalho e impulsionar a produtividade. Apesar das boas intenções, a EDUCAR enfrentou dificuldades operacionais, principalmente relacionadas à falta de articulação entre os diferentes atores envolvidos e à insuficiência de recursos financeiros. Como resultado, a fundação foi extinta na década de 1990, deixando um grande vazio educacional para jovens e adultos no país.

A responsabilidade pela alfabetização e continuidade educacional passou a ser atribuída aos estados e municípios, que muitas vezes não possuíam estrutura ou recursos suficientes para lidar com o problema. Nesse período, organizações não-governamentais (ONGs) e movimentos sociais desempenharam um papel fundamental ao preencher essa lacuna, desenvolvendo iniciativas alternativas para a alfabetização e a educação básica de jovens e adultos. Essas iniciativas trouxeram consigo a adoção de novas metodologias pedagógicas e linguísticas, inspiradas em estudos contemporâneos, como os de Emília Ferreira.

Ferreira, uma psicóloga e pedagoga argentina, revolucionou o campo da alfabetização ao introduzir o conceito de psicogênese da língua escrita. Sua abordagem destacava que a alfabetização não é apenas a memorização de letras e palavras, mas sim

um processo de construção ativa do conhecimento pelo aluno, que passa por diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva influenciou profundamente os métodos de ensino na EJA, tornando-os mais adequados às realidades e às experiências de vida dos alunos¹³.

Entre os movimentos, pode-se destacar o MOVA (Movimento de Alfabetização), que buscou formular seus métodos de ensino baseados no contexto socioeconômico. Apenas seis anos depois, surgiu um movimento de origem governamental, o Programa Alfabetização Solidária (PAS). No entanto, críticas foram tecidas em razão de uma nova roupagem do que havia sido aplicado nas décadas de 1940 e 1950. Sobre o PAS, tem-se:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista¹⁴.

Em 1998, foi criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que tinha o objetivo de atender moradores de assentamentos. É importante ressaltar que esse movimento estava vinculado ao Incra, às universidades e a movimentos sociais. No ano de 2003, o governo vigente lançou o Programa Brasil Alfabetizado. No ano seguinte, com a troca do ministro da Educação, o programa passou por reformulações, retirando a meta anterior de erradicar o analfabetismo em 4 anos e ampliando o tempo de atuação de 4 meses para 8 meses.

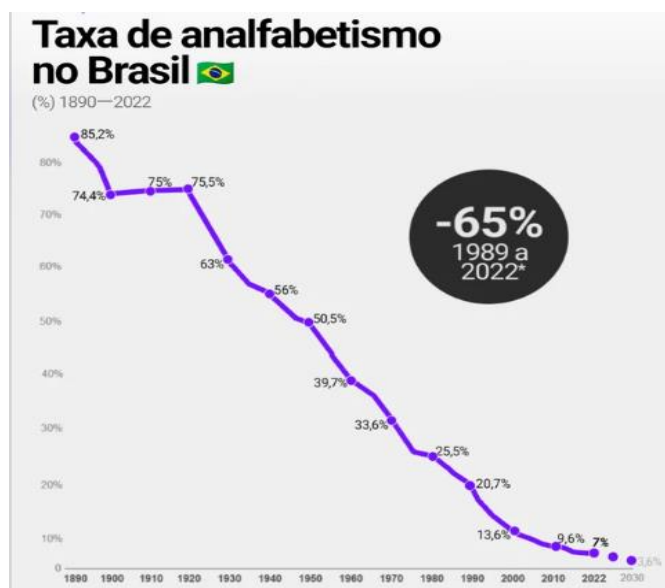
Além disso, o PRONERA destacou-se por sua proposta de integrar diferentes saberes e contextos culturais dos assentamentos, promovendo uma educação voltada para a realidade do campo. Por meio de parcerias com universidades e movimentos sociais, o programa buscava não apenas alfabetizar, mas também oferecer formação técnica e cidadã, contribuindo para o fortalecimento das comunidades rurais e a luta pela reforma agrária; já o Programa Brasil Alfabetizado, ao priorizar adultos e jovens em situação de vulnerabilidade, refletiu o esforço do governo em ampliar o alcance das

¹³(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005).

¹⁴(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005, p. 272).

políticas de educação, mesmo diante de desafios como a alta taxa de evasão e a precariedade de recursos¹⁵.

Figura 1: Taxa de analfabetismo



Fonte: reddit (2024). Disponível em:
<https://www.reddit.com/search/?q=analfabestimo&cId=8044596b-6acd-4ab2-ae6b-c65782a973da&iId=9b4db098-98bf-48cd-ba2f-d1e4885f583d>

Na virada do século, ainda era perceptível uma alta taxa de pessoas sem o mínimo domínio de leitura, escrita e de quaisquer operações curriculares. Como mostra a figura acima, houve uma diminuição que, apesar de considerável, ainda deixa uma grande taxa de pessoas nessa situação¹⁶.

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a freqüentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo freqüentando a escola, não conseguem tingir o domínio da leitura e da escrita¹⁷.

¹⁵(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)** GT, 2005).

¹⁶FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & sociedade**, v. 32, p. 989-1013, 2011.

¹⁷(BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)** GT, 2005, p. 273).

A partir desse levantamento, é notório que houve concepções diferentes a partir dos interesses de quem estava no poder, dificultando a construção de uma política pública educacional de qualidade para esse grupo.

2.2 Legislação e políticas públicas relacionadas à EJA

Com o fim do Estado Novo, foi promulgada uma nova constituição em 18 de maio de 1946; em seu art.5º, houve a definição de competência dada à União, fixar e legislar as diretrizes e bases da educação brasileira.

A partir dessa Constituição, foi trabalhado pela primeira vez os termos “diretrizes” e “bases” em relação ao ensino¹⁸. Destarte, a Constituição foi fundamental para a formulação de uma lei focada na regulamentação da educação em todos os níveis. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem como objetivo a ampliação dos direitos educacionais, a autonomia das ações realizadas nas redes públicas e as orientações docentes. A LDBEN, que é o documento primordial e organizado em 92 artigos, foi aprovada em 1996: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”¹⁹.

A partir do trecho destacado, é possível perceber que o ensino ainda estava ao cargo da instituição familiar e do Estado, a preparação cidadã através dos princípios de igualdade e liberdade, regidos da seguinte forma: I. O direito de igualdade com condições para o acesso e permanência na escola; II. A liberdade para aprender, ensinar e pesquisar o pensamento, o saber, a arte e a cultura; III. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV. Respeito à liberdade e à tolerância. V. A existência tanto de instituições públicas como instituições privadas; VI. A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. Valorização do trabalhador da educação escolar; VII. Uma gestão democrática; VIII. Garantia de um padrão de qualidade; IX. Valorização da

¹⁸SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**, n. 47, 1998.

¹⁹BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

experiência extracurricular; X. A vinculação entre a educação, o trabalho e as práticas sociais²⁰.

Sancionada há mais de 20 anos, a LDBEN trouxe transformações importantíssimas para a construção de um ensino mais organizado, no desenvolvimento e no aperfeiçoamento; entretanto, isso não significa que seja um sistema perfeito. É por meio da LDBEN de 1996 que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é regulamentada, no Título V, Capítulo II, Artigos 37 e 38, como uma modalidade de ensino básico que vai além da condição de ensino supletivo.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si²¹.

Nessa conjectura, a educação básica torna-se uma política pública dentro da LDBEN, ou seja, a EJA não é mais considerada um projeto de governo ou ações pontuais. Dessa forma, ela é vista como uma política social voltada para ajudar aqueles que não concluíram as fases escolares no tempo regular, o que proporcionou visibilidade ao trazer para o centro do debate uma maneira de garantir a efetividade dos direitos já assegurados pela lei, refletindo sobre a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA.

O artigo 38 por sua vez, descreve:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades 49

²⁰BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

²¹BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames²².

Ainda há a permanência e preocupação do ensino supletivo²³, por exemplo: com o rebaixamento da idade mínima de 18 anos para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 no Ensino Médio. Diante disso, os supletivos continuam com a aceção de suplência.

Com a promulgação da LDBEN, o Brasil encontra-se em uma fase de ação social mobilizada; isso é refletido na aprovação, no ano de 2000, das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – BRASIL, 2000a). Considerando, então, a faixa etária, as situações e os perfis estudantis, essas diretrizes são orientadas pelos princípios de igualdade, com um acréscimo de diferença e proporcionalidade na apropriação/contextualização das diretrizes e na proposição de um modelo pedagógico próprio²⁴.

Portanto, a Constituição/88 e a LDBEN de 1996 podem ser caracterizadas como um ponto chave de maior concentração de um status de relevância para a EJA; ademais, significativos em termos legislativos, de políticas públicas/sociais. Entretanto, em termos práticos, é sabido que a teoria está longe da realidade.

2.3 Desafios da modalidade EJA

Dados divulgados pelo INEP²⁵ afirmaram que dentro do território brasileiro, há a assolação de grandes taxas de analfabetismo, ultrapassando os 15 milhões de analfabetos funcionais²⁶. Isso comprova que as ações governamentais propostas não têm sido suficientes.

²²BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

²³ EJA é uma modalidade de educação mais abrangente e voltada para o desenvolvimento contínuo de jovens e adultos, enquanto o supletivo, em seu formato original, era mais focado em acelerar a certificação.

²⁴CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

²⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

²⁶G1. **Pesquisa revela que analfabetismo voltou a cair no Brasil em 2013**: Taxa de analfabetismo caiu de 8,7% para 8,3% Ainda são 13 milhões de brasileiros que não sabem ler e nem escrever, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/09/pesquisa-revela-que-analfabetismo-voltou-cair-no-brasil-em-2013.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

Uma das principais causas é a evasão que desarticula o processo de ensino-aprendizagem do discente. A evasão escolar deve ser uma pauta basilar para a compreensão da permanência dos altos níveis de analfabetismo; devendo ser tratada como um problema que afeta principalmente as pessoas que estão à margem da sociedade, sendo fruto de um contexto histórico governamental que modificou a percepção educacional a partir dos interesses de quem estava no poder²⁷.

Um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a “desistência” de muitos ao longo do ano letivo²⁸.

Os motivos que propiciam a evasão escolar²⁹ estão ligados aos meios sociais, econômicos, culturais e políticos. Nessa perspectiva, um fenômeno complexo e multifacetado:

Sobre o aprendizado, sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania³⁰.

Aos motivos anteriormente citados, podem ser destacados a falta de recursos destinados à escola, como a elaboração de materiais didáticos específicos para a EJA. Em uma escola sem estímulos adequados, observa-se uma monotonia no processo de aprendizagem, o que contribui para o desinteresse dos alunos. O abandono escolar também está relacionado às grandes jornadas de trabalho, que dificultam a conciliação entre estudo e sustento familiar. Além disso, a falta de apoio pedagógico personalizado, a carência de infraestrutura adequada e a desvalorização da educação de jovens e adultos são fatores que agravam a evasão escolar.

Os professores repetem conceitos e não sabem interagir com os alunos. Além disso, os conteúdos estão distantes da realidade e devem ser decorados e cobrados; e a oferta atual de informações e conhecimentos é cada vez maior e

²⁷TOLDY, Teresa et al. Educação para a saúde-educação para a cidadania: Relato de duas experiências de extensão comunitária. **Antropológicas**, n. 12, p. 52-59, 2011.

²⁸(DIGIACOMO, Murilo José. **Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**, 2011, p. 1). Disponível em: <http://w ww.mp.ba.gov.br/atuaçao/infancia/evasão>. Acesso em: 22/04/24.

²⁹ A evasão escolar ocorre quando estudantes abandonam a escola antes de concluir uma etapa, devido a fatores socioeconômicos, desmotivação e falta de apoio.

³⁰(CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000, p. 18).

melhor fora da sala de aula, graças aos novos recursos tecnológicos em especial a Internet e a Multimídia Interativa³¹.

Logo, é notória como essa desestruturação do sistema da EJA afeta de maneira direta a participação do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. É preciso que haja o desenvolvimento do educando para sua plenitude em todos os meios, sejam eles: sociais, culturais e políticos.

³¹(DIGIACOMO, Murilo José. **Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**, 2011, p. 13). Disponível em: <http://w ww.mp.ba.gov.br/atuação/infancia/evasão>. Acesso em: 22/04/24.

3 O COMPONENTE DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE REINSERÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Este capítulo explora o papel do componente História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando os desafios enfrentados pelo ensino dessa disciplina antes e durante a pandemia da COVID-19. Em seguida, o texto aborda como o ensino de História pode contribuir para a construção crítica e social dos alunos da EJA, fortalecendo sua identidade, cidadania e participação ativa na sociedade.

3.1 Desafios do ensino de História antes e durante a pandemia da COVID-19 para a EJA, uma contextualização

O início do ensino secundário no Brasil é associado à criação do Colégio Pedro II em 1838, durante o Império como parte de um projeto de unificação pátria. A História, como componente obrigatório, foi inserida no currículo com o objetivo de construir uma ‘identidade nacional’, ou seja, uma fundamentação em um ideário de civilização, cuja concepção era disseminada pela elite dominante da época; o currículo do Colégio Pedro II priorizava a História Geral, sendo a História do Brasil tratada de forma subsidiária, sempre vinculada à genealogia do Estado dos povos europeus, seguindo uma lógica eurocêntrica³².

Nas primeiras décadas do século XX, após críticas ao currículo humanístico, houve uma fusão entre disciplinas científicas e clássicas nas escolas públicas; a componente História – nesse novo modelo – foi integrada sem dificuldades, visto seu papel importante na formação política da elite capitalista. A História da Civilização passou a se desvincular da História Sagrada, e a organização do conteúdo foi baseada em quatro períodos históricos europeus, com a História do Brasil inserida nessa estrutura eurocêntrica (a disciplina, nesse período, tinha como objetivo formar a cidadania e a moral cívica)³³.

Na década de 1940, houve uma ênfase maior no ensino da História do Brasil e da América, com a ampliação da carga horária e a criação de um ano letivo específico

³²RAMOS, Márcia. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de história e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

³³BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

para a História da América; apesar de propostas de mudanças metodológicas, o ensino continuou focado no domínio de um conteúdo extenso e enciclopédico, vinculando-se à formação de uma cultura erudita.

Durante a Ditadura Militar, a partir de 1971, o ensino secundário foi reestruturado, com a introdução dos níveis de Primeiro e Segundo Grau. A disciplina de História foi substituída por Estudos Sociais no Primeiro Grau, com a medida sendo implementada sequencialmente; o principal objetivo dessa mudança era reduzir o número de docentes e simplificar o ensino sobre a sociedade, essas mudanças tiveram um caráter estrutural e conjuntural, refletindo uma reorganização profunda no ensino secundário³⁴.

O método ativo de ensino, incentivado especialmente nos Estudos Sociais, trouxe à tona uma proposta de conteúdo para a disciplina de História baseada no princípio dos círculos concêntricos. Nesse modelo, o ensino era centrado em torno de datas comemorativas e eventos históricos como a descoberta e a independência do Brasil, a abolição da escravidão e a proclamação da República; esses eventos passaram a ser sinônimos do ensino de História, predominando nas abordagens pedagógicas até meados do século XX (Essas datas e acontecimentos eram trabalhados de forma isolada e linear, sem uma contextualização profunda ou uma crítica às questões sociais e históricas mais amplas).

As Propostas Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento (5ª a 8ª série) na disciplina de História, estabelecidas em 2004, tentaram criar uma abordagem específica para o ensino de História nessa modalidade de Educação, reconhecendo as singularidades dos estudantes e a necessidade de um currículo que refletisse suas realidades sociais, culturais e econômicas. Esse enfoque tentou se distanciar dos modelos tradicionais de currículo adotados nas demais modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que muitas vezes reproduzem uma abordagem homogênea, sem considerar as particularidades do público da EJA.

No intuito de superar essa limitação, as Propostas Curriculares desde 2004 defendem uma maior flexibilidade na organização dos conteúdos de História, permitindo que o professor de História escolha e organize os temas de maneira a torná-los significativos para os alunos da EJA. A ideia é não tentar ensinar "toda a história da

³⁴ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

humanidade", mas sim selecionar conteúdos que dialoguem com as experiências e os interesses dos alunos, levando em consideração o contexto de suas vidas³⁵.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos tem, muitas vezes, seguido as mesmas diretrizes curriculares utilizadas nos demais níveis de ensino, sem uma adaptação específica para os estudantes que, frequentemente, possuem experiências de vida e necessidades educacionais distintas. Isso resulta em uma Educação descontextualizada da realidade dos alunos da supracitada modalidade, ao aplicar modelos curriculares "prontos e acabados" ³⁶.

Outro ponto importante dessas propostas é a crítica à organização linear e cronológica dos conteúdos, uma vez que esse modelo transmite uma visão do conhecimento como algo fechado, que o aluno deve apenas memorizar. A organização dos conteúdos em Eixos Temáticos, sugerida pelo documento, busca romper com esse modelo tradicional e promover um ensino mais dinâmico e interativo, onde a aprendizagem é construída a partir da interação dos diversos envolvidos no processo educativo (professor, aluno, comunidade escolar). Essa abordagem visa evitar a passividade dos alunos diante do conhecimento histórico e incentivar uma postura mais crítica e reflexiva sobre o mundo social e histórico.

Portanto, as Propostas Curriculares de 2004 para o ensino de História na EJA propõem um currículo mais flexível, crítico e alinhado com as realidades dos alunos, desafiando modelos rígidos e enfatizando a importância de tornar o ensino de História relevante e dinâmico, com a intenção de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada da história e do seu próprio lugar na sociedade.

Reconhecer a experiência dos alunos favorece o desenvolvimento de análises reflexivas. A História na EJA deve fornecer ferramentas que permitam aos alunos situar e interpretar acontecimentos em diferentes temporalidades, reforçando a construção de identidades individuais e sociais, uma vez que, a identidade está intimamente ligada à memória, o que torna essas discussões centrais na educação de jovens e adultos³⁷.

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente.

³⁵BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

³⁶BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

³⁷POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo³⁸.

Apesar das propostas, o ensino não reflete a realidade local dos alunos, com currículos que não atendem aos seus interesses imediatos e conteúdos que são abordados de forma desconectada; a utilização apenas de livros didáticos, sem integrar as experiências de vida dos alunos, limita a aprendizagem. Por isso, há a sugestão de incluir a "História vista de baixo", ou seja, a História das minorias, para tornar o ensino mais envolvente e acessível aos alunos. Quando a História é ensinada dessa forma, ela se torna mais prazerosa, pois permite a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento³⁹.

É necessário tornar o ensino de História mais próximo da vivência dos alunos, estimulando-os a se reconhecerem como protagonistas da construção de sua própria história. A relação entre o conteúdo abordado e a experiência diária dos estudantes é incontornável para o aprendizado, pois permite que eles compreendam a História não como um conjunto de fatos distantes, mas como algo que os afeta diretamente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o ensino não deve ser focado apenas na preparação para estudos futuros, mas na construção ativa do conhecimento pelo aluno; o objetivo é desenvolver a capacidade criadora dos estudantes, permitindo-lhes ter um papel ativo na aprendizagem. Os PCN's são apresentados como documentos que difundem ideologias e propostas pedagógicas com grande impacto, mas o autor alerta que o que realmente é aprendido pelos alunos vai além do que é proposto por esses documentos⁴⁰.

O "currículo real" é construído a partir de uma série de processos e significados relacionados à cultura escolar e ao cotidiano dos alunos. No Brasil, existe uma distância entre os objetivos educacionais e a realidade das escolas, que carecem de materiais didáticos diversificados e práticas pedagógicas que incentivem o debate e a criação;

³⁸(POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992, p.30).

³⁹BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

⁴⁰POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

além disso, a historiografia tradicional, ainda presente nas escolas, com suas características positivistas, limita a introdução de novos temas e abordagens⁴¹.

A concepção histórica vigente, tanto entre pais quanto entre alunos e professores, frequentemente dificulta a adoção de novas perspectivas sobre a História. No entanto, a História pode ser abordada de diversas formas, partindo de temas e objetos do cotidiano, e que é substancial superar a visão restrita e tradicional para enriquecer o ensino dessa disciplina.

Em um sistema um tanto quanto defeituoso, em 2019, surgiu na China, na cidade de Wuhan, o vírus SARS-CoV-2, responsável pela pandemia da COVID-19. Inicialmente, os casos eram diagnosticados como pneumonia de origem desconhecida, até que, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) identificou o novo coronavírus como agente transmissor da doença; a OMS declarou emergência de saúde pública em 30 de janeiro de 2020 e, em março, a pandemia foi oficialmente reconhecida, após a propagação global da infecção.

Em resposta à pandemia, foram implementadas várias medidas de distanciamento social, o que levou ao fechamento de escolas e à suspensão das aulas presenciais em diversos países, incluindo o Brasil. A substituição das aulas presenciais por modalidades remotas foi determinada pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de março de 2020. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estimou que mais de 72% da população estudantil mundial foi impactada pelo fechamento das instituições de ensino.

A pandemia trouxe à tona novas e antigas preocupações no campo educacional, como as condições de trabalho dos professores, a qualidade do ensino e as práticas pedagógicas. Para muitos estudantes, a adoção do ensino remoto foi um grande desafio. Embora jovens estudantes, que têm maior familiaridade com a tecnologia, tenham enfrentado dificuldades, o impacto foi ainda maior para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse público, que incluem adultos e idosos, tem mais dificuldades em adaptar-se ao uso de tecnologias digitais, um fator agravante para a continuidade de suas aulas no formato remoto.

Além disso, muitos estudantes da EJA vivem em localidades de difícil acesso e não têm acesso adequado à internet. Mesmo quando disponível, a conexão é

⁴¹FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino**: experiências, reflexões e aprendizagem. Campinas, SP: Papirus, 2003.

frequentemente de baixa qualidade, o que torna as aulas online inviáveis para muitos desses alunos. A falta de habilidades em manusear dispositivos eletrônicos também se apresenta como um obstáculo significativo. Esses fatores evidenciam a desigualdade social e digital que existe no Brasil, especialmente entre a população mais vulnerável.

Antes da pandemia, a EJA já enfrentava desafios como o aumento da evasão escolar e a baixa procura por matrículas. Em 2010, a EJA representava 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, mas, em 2019, esse número caiu para 6,7%, refletindo uma perda de 1.051.919 matrículas. A baixa procura é explicada por diversas razões, como a necessidade dos estudantes de contribuir para o sustento familiar, além dos altos índices de violência, uso de drogas e desmotivação com a oferta educacional⁴².

A pandemia de Covid-19 agravou ainda mais a situação, não sendo a única causa do abandono escolar, mas intensificando problemas sociais e educacionais preexistentes – exclusão digital e social se acentuou, tornando a situação ainda mais difícil para os alunos da EJA. O fechamento das escolas e a transição abrupta para o ensino remoto reforçaram as desigualdades já existentes, e o número de matrículas e a permanência dos estudantes na EJA diminuíram drasticamente⁴³.

O desafio de atender a esse público foi destacado por Arroyo (2005), que defende a necessidade de uma educação diferenciada e inclusiva para os alunos da EJA. A escola pública não pode se restringir a oferecer uma educação assistencialista ou emergencial, mas deve garantir a esses estudantes o direito a uma educação de qualidade que leve em consideração suas necessidades específicas. Isso exige um esforço conjunto das escolas, dos governantes e de todos os envolvidos no processo educacional para reconfigurar a oferta de ensino e garantir a permanência dos alunos na escola, mesmo em tempos de crise.

A crise sanitária revelou ainda mais as fragilidades do sistema educacional brasileiro, especialmente em relação à EJA, uma modalidade já vulnerável antes da pandemia. Para a sobrevivência e a recuperação dessa modalidade de ensino, é necessário adotar estratégias que garantam a inclusão dos alunos, levando em consideração suas realidades socioeconômicas e culturais. A pandemia não é a única

⁴²SOUSA, Gilvan dos Santos *et al.* Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da Covid-19: Reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021.

⁴³SOUSA, Gilvan dos Santos *et al.* Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da Covid-19: Reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021.

responsável pelo agravamento da situação, mas expôs de maneira mais visível as profundas desigualdades que marcam a educação no Brasil.

3.2 A pandemia como cenário de descrença das ciências

A LDB estabeleceu que um dos seus pilares é a catalisação do espírito científico, entretanto, a desinformação relacionada à Ciência foi/é uma das grandes preocupações da comunidade científica que foram mais intensificadas durante a pandemia da COVID-19.

Os movimentos de negação da ciência são advindos do embate sobre a difusão do conhecimento; sendo importante a comunicação com o público em geral para que não haja más interpretações. É notório como o conhecimento/informação é uma arma poderosa, podendo ser usado como instrumento de ética ou como forma de manipulação (muito forte durante a ditadura militar no Brasil): “Nos ensinaram a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes”⁴⁴.

O conformismo social e político talvez seja uma das piores heranças que temos da ditadura brasileira e podemos ver isso refletido dentro do ambiente escolar, que deveriam ser um espaço seguro para se questionar e refletir. No entanto, o que se vê em muitas escolas é que temas sociais e políticos são evitados, eternizando o sentimento de conformismo e indiferença às questões da sociedade⁴⁵.

A partir dessa prerrogativa, a pandemia da COVID-19 revelou fragilidades em diversos aspectos sociais, incluindo a educação. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficou evidente que muitos alunos carecem de habilidades para analisar criticamente informações, o que os tornou particularmente suscetíveis à aceitação e disseminação de fake news⁴⁶. Esse fenômeno reflete limitações estruturais na formação oferecida pela EJA, que frequentemente não aborda o desenvolvimento de competências críticas.

A modalidade de ensino EJA atende um público historicamente marginalizado, com trajetórias de vida marcadas por exclusão social e educacional, pois muito cedo

⁴⁴(HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017, p.43).

⁴⁵(BARBOZA, Maria Eduarda Martins. **O Papel Da Educação No Combate À Desinformação, Discriminação E Xenofobia** [em linha], 2023, p.497).

⁴⁶As fake news são notícias falsas publicadas como se fossem informações reais.

tiveram que abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho em busca de subsistência. Durante a pandemia, esses desafios foram ampliados pelo fechamento das escolas e pela adoção emergencial do ensino remoto. Segundo a Fundação Carlos Chagas (2021), muitos estudantes da EJA não tinham acesso a dispositivos tecnológicos ou internet, o que comprometeu sua capacidade de participar das atividades escolares e acessar informações confiáveis. A desigualdade digital, já presente antes da pandemia, tornou-se um obstáculo ainda mais significativo nesse contexto.

Com a pandemia e o agravamento da desigualdade social, houve um aumento da evasão escolar. As matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram uma queda de 7,7% em 2020. Foram cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019. Em 2021, a quantidade de alunos matriculados continuou em queda: 1,3% a menos em relação à 2020, chegando a 3 milhões de matrículas em 2021. Os dados são do Censo Escolar da Educação Básica, divulgado pelo Inep. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que demonstraram redução de 1,4% e 1,2%, respectivamente⁴⁷.

Além disso, o ambiente social do período pandêmico foi marcado pela alta circulação de desinformação. O Brasil, um dos países mais afetados por fake news sobre a COVID-19, registrou grande propagação de conteúdos falsos relacionados à eficácia das vacinas e às medidas de prevenção, como o uso de máscaras e o isolamento social; a ausência de alfabetização midiática em muitas camadas da população contribuiu para a vulnerabilidade frente a essas informações enganosas.

A estrutura curricular da EJA, tradicionalmente voltada para a alfabetização básica e a qualificação profissional, frequentemente deixa de lado o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Como ressalta Paulo Freire (1987), a educação deve promover a autonomia e a conscientização, transformando os alunos em agentes ativos na construção de conhecimento. No entanto, a prática pedagógica na EJA muitas vezes se limita a abordagens funcionalistas e pragmáticas, que não incentivam os estudantes a questionar e interpretar a realidade ao seu redor.

Durante a pandemia, essa carência se manifestou de forma aguda. Muitos alunos da EJA não possuíam as ferramentas cognitivas necessárias para avaliar criticamente a enxurrada de informações que recebiam pelas redes sociais e outras fontes. Isso não

⁴⁷FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia**, 2022, s.p. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

apenas reforçou a desinformação, mas também dificultou a adesão às medidas de saúde pública, exacerbando os impactos sociais e econômicos da crise sanitária.

O cenário exposto pela pandemia ressalta a necessidade urgente de reformular a abordagem pedagógica da EJA. Uma educação transformadora, que vá além do ensino de habilidades técnicas, deve integrar o pensamento crítico e social que a História oferece como parte essencial do currículo. Essa proposta envolve capacitar os estudantes a identificar, analisar e validar informações, ajudando-os a navegar com autonomia pelo ambiente digital⁴⁸.

A pandemia deixou clara a necessidade de se investir em políticas públicas que promovam a reformulação do currículo educacional dos jovens e adultos atendidos pela EJA. O fortalecimento dessa modalidade de ensino é essencial para garantir que seus alunos sejam não apenas alfabetizados, mas também preparados para exercer sua cidadania em uma sociedade cada vez mais mediada pela informação; ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção⁴⁹. É esse horizonte que a EJA precisa alcançar para superar os desafios escancarados pela pandemia.

O ambiente escolar que deveria ser moldado para a construção de uma formação crítica e revolucionária; frequentemente reproduz os problemas da sociedade, falhando em fomentar reflexões e ações para solucioná-los. A escola deve assumir uma postura ativa na luta contra a desinformação e as "fake news", trabalhando o acesso à informação de forma crítica dentro da sala de aula. Essa abordagem inclui a análise de notícias consumidas pelos alunos e a reflexão sobre as motivações político-sociais que contribuem para a disseminação dessas informações, promovendo autonomia e senso crítico nos estudantes⁵⁰.

3.3 Papel do componente História na construção crítica e social dos alunos da EJA

O ensino de História a partir de uma abordagem crítica e libertadora, como destacado no livro *Ensino de História: Revisão Urgente*, busca romper com a forma tradicional e unidimensional de ensino da disciplina, que muitas vezes apresenta uma

⁴⁸FAVERO, Rute Vera Maria; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem. A utilização das redes sociais na modalidade EJA. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.

⁴⁹FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁵⁰FRANCESCO, Naiara Nascimento; LEONE, Simone Delago. Educação midiática contra "fake news". Mogi das Cruzes: **Revista Científica UMC**, 2020.

"história acabada", tida como "verdadeira" ⁵¹. Essa perspectiva, como afirmam as autoras, ignora a realidade dos alunos e suas vivências, colocando um distanciamento entre o que é ensinado nas escolas e o que os estudantes experienciam no cotidiano; argumentando que os educandos, ao se depararem com uma História distante e muitas vezes descontextualizada de sua realidade, sentem uma desconexão com o conteúdo apresentado.

É proposta uma alternativa que parte da realidade mais próxima do aluno, não apenas considerando a dificuldade dos estudantes em lidar com o conceito de tempo histórico, mas, sobretudo, reconhecendo e aproveitando o conhecimento prévio e a experiência de vida que os alunos já possuem. Esse movimento de valorização do saber vivido busca aproximar o conteúdo da História das vivências e do contexto dos alunos, tornando o ensino mais relevante e significativo para eles.

Essa proposta curricular também encontra ressonância nas ideias de Selva Guimarães (2018), que defende o papel essencial do ensino de História na formação para a cidadania; o ensino de História deve ser uma ferramenta de formação crítica, que ajude o aluno a compreender o presente a partir da análise crítica do passado, possibilitando uma atuação consciente e transformadora na sociedade. A História, nesse sentido, deixa de ser apenas um conjunto de fatos estáticos e se torna uma chave para a compreensão do mundo, das relações sociais e das questões que afetam a vida cotidiana⁵².

Assim, há o reforço da importância de um currículo que não apenas transmita informações, mas que também envolva o aluno de maneira ativa e crítica, permitindo-lhe enxergar a História como algo dinâmico e pertinente à sua realidade. A proposta curricular deve estar alinhada a essas concepções, busca promover um ensino de História que seja ao mesmo tempo reflexivo e transformador, favorecendo a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A cidadania não é uma ideia abstrata ou natural, mas uma construção histórica. É cultural, produzida por homens e mulheres nas relações sociais concretas. Desse modo, defendo propostas de metodologias de ensino de história que valorizam a problematização, a análise crítica; que concebem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento⁵³.

⁵¹CABRINI, C. *et al.* **Ensino de História Revisão Urgente**. São Paulo, Editora PUC-SP, 2005.

⁵²GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar Cidadãos no Brasil Democrático. In: GUIMARÃES, S. (org) **Ensino de História e Cidadania**. Papirus, 2018.

⁵³(GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar Cidadãos no Brasil Democrático. In: GUIMARÃES, S. (org) **Ensino de História e Cidadania**. Papirus, 2018. p. 118).

A análise da realidade nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia temas recorrentes como a privação de direitos e questões ligadas ao trabalho e à renda. A realidade de desemprego, a informalidade e a aspiração por melhores oportunidades profissionais, muitas vezes motivadas pela conclusão dos estudos, são tópicos comuns entre os estudantes.

Em estudo promovido em 2019, de um total de dez turmas do 5º ao 8º termo do ensino fundamental II, no ensino de História, sete turmas destacaram o trabalho como tema central. Essa ênfase reflete o perfil dos estudantes da EJA, marcado pelo vínculo com o mundo do trabalho, dialogando com uma perspectiva que caracteriza os trabalhadores da periferia como sujeitos que enfrentam desafios impostos por padrões classistas, sexistas e racistas, mas que lutam por seus direitos e reagem contra as condições de trabalho precarizadas⁵⁴. O público que forma a modalidade EJA são sujeitos marcados pelo mundo e a experiência social alunos que regressam à escola, na maioria das vezes, ficaram restritos e inicialmente impossibilitados de estudar porque precisaram ajudar no sustento das suas famílias⁵⁵.

Nesse contexto, as aulas de História na EJA devem frequentemente abordar temas relacionados à organização do trabalho, à legislação trabalhista e à história dos direitos trabalhistas no Brasil. Esse enfoque busca conectar os conteúdos históricos às vivências dos estudantes, promovendo uma compreensão crítica das condições de trabalho e dos direitos associados a ele. No segundo semestre de 2019 – considerando o mesmo estudo citado antes – em uma turma de 8º termo (equivalente ao 9º ano), o tema central foi a elevação da escolaridade como necessidade para inserção no mercado de trabalho; nessa turma, ao estudar a história dos direitos trabalhistas e a legislação atual, os alunos puderam refletir sobre suas próprias experiências e identificar violações de direitos que enfrentam no cotidiano de trabalho⁵⁶.

Essa abordagem resultou em momentos de reflexão e conscientização, e muitos estudantes se sentiram encorajados a relatar episódios de desrespeito aos seus direitos. Esses relatos, como o de uma aluna que descreveu sua vivência específica, revelam a

⁵⁴ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

⁵⁵LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Editora CRV, 2013.

⁵⁶ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

relevância de um currículo que se aproxima das realidades e das necessidades dos educandos, permitindo-lhes não apenas compreender seu contexto, mas também buscar formas de atuar e reivindicar por melhores condições de trabalho e justiça social⁵⁷.

Os depoimentos dos educandos evidenciam uma compreensão crítica e significativa sobre o papel das leis trabalhistas em dignificar e melhorar as condições de trabalho. Um deles afirmou que as leis "colocam pelo menos limites e condicionariam melhoras nas jornadas dos trabalhadores", indicando uma percepção de que essas normas funcionam como um mecanismo de proteção e dignificação dos direitos dos trabalhadores. Outro educando reforçou esse entendimento ao mencionar que as leis criam "parâmetros para serem cumpridos pelos empresários e condições mais dignas para o trabalhador". Essas respostas revelam não apenas uma assimilação dos conteúdos sobre direitos trabalhistas, mas também uma análise crítica dos mesmos, ao perceberem que, embora as leis existam para garantir direitos, ainda ocorrem situações de violação, das quais têm consciência e criticam⁵⁸.

Essa tomada de consciência aproxima-se do conceito de "superação da situação limite", presente na metodologia crítica-libertadora⁵⁹. Ao reconhecerem as limitações e os desafios reais enfrentados, esses estudantes demonstram uma capacidade crescente de reflexão crítica e de busca por transformação, um dos objetivos fundamentais do currículo crítico-libertador; a experiência de ensino mostra como a História, ensinada sob essa abordagem, contribui para a emancipação dos sujeitos, permitindo que compreendam suas realidades a partir de suas vivências, ampliando o conhecimento crítico sobre seu contexto social e profissional.

Esse processo é respaldado na obra *Ensinar História* (2009) que enfatiza a importância de um ensino de História que permita ao estudante desenvolver uma compreensão ativa e crítica sobre seu lugar no mundo⁶⁰.

3.4 O ensino de História em tempos de pandemia

“Fazer ciência é usar o método científico em defesa de uma posição de valor. A

⁵⁷ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

⁵⁸ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

⁵⁹FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁶⁰SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

defesa da neutralidade do procedimento metodológico torna-se assim um problema para a ciência”⁶¹. Ao tentar empreender o mundo (a realidade), algumas regras e normas são necessárias para que não ocorra a reprodução crítica, evitando assim, o senso comum.

Diante da rapidez com que os fenômenos acontecem, é preciso estar vigilante para combater o preconceito e promover visões embasadas no científico para o bem da sociedade. A metodologia é o estudo de métodos que buscam um conhecimento específico, sendo uma preocupação instrumental que trata dos caminhos da ciência, oferecendo diversas abordagens conforme o tema e o objetivo da pesquisa.

Por conseguinte, este estudo possui natureza qualitativa e bibliográfica, com base na análise de livros, teses, artigos, pesquisas, etc., relacionados ao componente História como instrumento de reinserção social durante a pandemia da COVID-19.

O levantamento foi feito por meio de fontes físicas e online, como Google Acadêmico, SciELO, Repositório USP, entre outras, para a coleta de informações relevantes, não sendo considerados escritos incompletos. A abordagem qualitativa permite ao pesquisador uma interpretação profunda das teorias, buscando empreender a relação entre o levantamento bibliográfico e as evidências levantadas.

A amostra será composta por materiais acadêmicos e científicos selecionados com base em critérios de relevância e qualidade nas publicações. Para a seleção dos escritos, foram aplicados os seguintes aspectos: produções científicas publicadas nos últimos 34 anos (1990–2024) – esse recorte temporal relativamente extenso se justifica por dois vieses: há documentos históricos mais antigos sobre a história da EJA como modalidade de ensino e também documentos políticos sobre a legislação da EJA – relacionadas ao componente História como instrumento de reinserção social durante a pandemia da COVID-19. O número de fontes analisadas será definido pela saturação teórica, ou seja, o ponto em que a coleta de novos dados não acrescentar novas informações relevantes ao estudo.

Em relação aos critérios de inclusão e exclusão, para esta pesquisa não foram selecionados artigos e trabalhos sem o texto completo. É importante ressaltar que esses critérios servem para manter a coerência com a questão de pesquisa previamente estabelecida. Assim, o critério de inclusão e exclusão deve ser guiado de forma clara e criteriosa, representando um indicador de qualidade nas conclusões finais da pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de teor

⁶¹(ALEXANDRE, A. et al. **Metodologia científica**. Princípios e Fundamentos (3a ed.). São Paulo: Blucher. E-Book, 2021.p. 22).

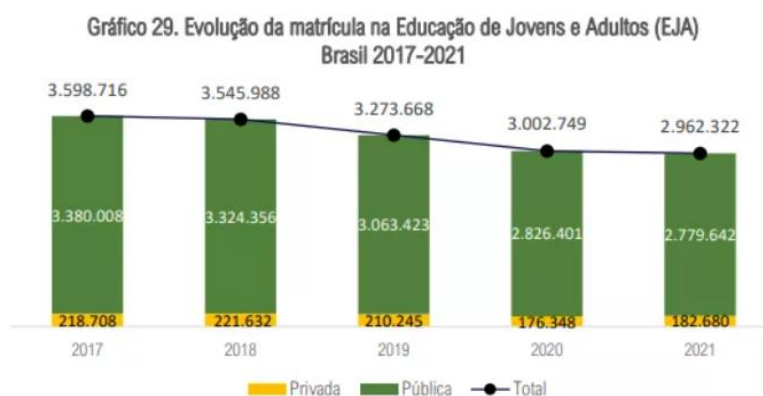
qualitativo por meio de um levantamento bibliográfico. A coleta de dados ocorreu por meios físicos e digitais, utilizando os sites: Google Acadêmico, SciELO, Repositório USP, etc. A escolha desses sites se deu pela acessibilidade e facilidade. Para realizar a busca do material bibliográfico em meio digital, foram utilizados os seguintes descritores: 1) EJA; 2) Pandemia da COVID-19; 3) História; 4) Social; 5) Inserção.

Os dados obtidos serão analisados de forma qualitativa, através da leitura criteriosa e interpretação dos textos analisados. A análise de conteúdo será aplicada para identificar as principais categorias temáticas relacionadas ao componente História como instrumento de reinserção social durante a pandemia da COVID-19. A partir dessas categorias, será possível construir um entendimento aprofundado sobre as questões abordadas, além de propor recomendações para futuras pesquisas e intervenções na área.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vital para a reinserção social de indivíduos que, por diversos motivos, não completaram sua educação formal na idade regular. Contudo, a pandemia da COVID-19 exacerbou os desafios enfrentados pela modalidade.

Um dos primeiros elementos elencados da pesquisa diz respeito ao decaimento do número de matrículas. Durante o período de isolamento, a suspensão das aulas presenciais e a transição abrupta para o ensino remoto prejudicaram o acesso e a continuidade dos estudos para milhões de alunos, especialmente aqueles com acesso limitado a tecnologias. Segundo a Fundação Roberto Marinho (2022), as matrículas da EJA caíram 7,7% em 2020 em comparação ao ano anterior, somando uma redução adicional de 1,3% em 2021, chegando a cerca de 3 milhões de matrículas como mostra a figura logo abaixo (Figura 2).

Figura 2: Matrículas na EJA entre os anos de 2017 e 2021



Fonte: Fundação Roberto Marinho (2022). Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

Entretanto, dados divulgados pelo INEP⁶² mostraram o agravamento das não matrículas dos estudantes da EJA que piorou já em 2018 em razão de cortes na oferta de turmas em todo o Brasil, com exceção do Distrito Federal, um pouco antes da pandemia; esse declínio reflete o agravamento das desigualdades sociais, que afetam diretamente a permanência dos alunos na escola. A falta de políticas públicas específicas para a EJA, como um currículo atualizado e materiais didáticos apropriados, somou-se à escassez de recursos tecnológicos, dificultando o aprendizado remoto, principalmente no Nordeste.

Além das barreiras tecnológicas, o período foi marcado por dificuldades emocionais; estudantes e professores enfrentaram perdas de entes queridos, crises de ansiedade e outros problemas de saúde mental. Esse cenário desolador impactou diretamente a motivação e a capacidade de aprendizagem, tanto nas universidades quanto nas escolas públicas⁶³.

Dados do IBGE (2020) mostram que cerca de 11 milhões de brasileiros acima de 15 anos são não-alfabetizados. Entre pessoas pretas ou pardas, o índice de analfabetismo é 8,9%, mais que o dobro dos 3,6% observados entre pessoas brancas. No âmbito da EJA, muitos alunos retomam os estudos após longos períodos fora da escola, motivados por diferentes razões, como ampliar oportunidades profissionais ou superar dificuldades pessoais. Contudo, a pandemia desafiou ainda mais essa trajetória, intensificando a evasão escolar em função de condições socioeconômicas adversas. Esse cenário também refletiu uma priorização limitada de disciplinas como a História, frequentemente relegadas no contexto da EJA por não serem considerada “instrumental” como Português e Matemática, que dominam os currículos focados em habilidades básicas⁶⁴.

⁶²G1. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

⁶³FIOCRUZ. **Especial História e Covid-19 | Pandemia e ensino de História: entre o presente e futuro**, 2023. Disponível em: <https://coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/especial-historia-e-covid-19-pandemia-e-ensino-de-historia-entre-o-presente-e-futuro/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

⁶⁴ INEP. **Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

Durante a pandemia, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também enfrentou desafios consideráveis em termos de desempenho e continuidade. Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) (2023) indicaram uma significativa demanda por essa modalidade, com milhões de brasileiros com idades entre 15 e 29 anos fora da escolarização regular por abandono ou por não terem frequentado a escola anteriormente. Isso destaca a relevância da EJA para a inclusão social e a redução do analfabetismo no Brasil, que ainda atinge cerca de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, segundo o IBGE⁶⁵.

A EJA ainda enfrenta uma série de questões, incluindo a "juvenilização" do público, com a crescente presença de adolescentes fora da faixa etária convencional, como mostrado pelos dados do Censo Escolar (2023), que apontam a matrícula de jovens de 15 a 17 anos nessa modalidade. A falta de políticas públicas consistentes, como o Programa Brasil Alfabetizado e o ProJovem, também é um fator⁶⁶.

Em disciplinas como Português, a alfabetização inicial foi particularmente prejudicada devido à falta de infraestrutura para o ensino remoto e à dificuldade de adaptação dos métodos de ensino para o público da EJA. A ausência de políticas de inclusão digital agravou essa situação, afetando especialmente mulheres de 40 anos ou mais, público significativo da etapa inicial de alfabetização.

Em relação ao desempenho nas disciplinas, os dados específicos sobre cada área de conhecimento não são amplamente detalhados, mas a precariedade no apoio pedagógico durante a pandemia e a desigualdade de acesso à educação afetaram diretamente a aprendizagem, como evidenciado pelos indicadores de evasão e os altos índices de analfabetismo funcional, que revelam a dificuldade de muitos estudantes em compreender textos simples e realizar operações básicas.

Em relação ao ensino de História, o mesmo também foi diretamente impactado. No 11º Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, o Grupo de Reflexão Docente (GRD) discutiu formas de adaptar o ensino às novas condições; além de transmitir conteúdos tradicionais, era necessário abordar os efeitos sociais da pandemia, historicizando as desigualdades evidenciadas pelo vírus. A pandemia também levou os

⁶⁵INEP. **Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

⁶⁶NOBRE, Thiago da Silva. ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 121-137, 2022.

professores a repensarem a seleção de conteúdos e a adaptarem suas práticas pedagógicas, já que a carga horária foi reduzida em muitos casos⁶⁷.

Os professores durante esse período não se sentiram preparados para assumir o exercício escolar, pois muitos não detinham conhecimento suficiente para trabalhar com as plataformas digitais. A ausência de motivação e preparo pelas instituições de ensino para a nova realidade preconizaram ainda mais a educação brasileira, sobretudo a pública⁶⁸.

Já os docentes que conseguiram sobrepor essa realidade, enfrentaram dificuldades em dois níveis principais: primeiro, determinar quais conteúdos seriam prioritários dentro de um cenário de carga horária limitada; segundo, encontrar maneiras eficazes de ensinar em um ambiente virtual no qual os alunos tinham acessos desiguais às ferramentas tecnológicas. Apesar das tentativas de adaptação, a evasão escolar tornou-se um problema grave, tanto no ensino superior quanto na Educação Básica.

O componente curricular História, apesar de seu potencial para estimular a reflexão crítica e fortalecer a identidade dos estudantes, foi negligenciada como ferramenta pedagógica durante a pandemia. No Brasil, o ensino de história já enfrentava dificuldades devido ao avanço de narrativas negacionistas, discursos anticientíficos e práticas racistas, que invisibilizam populações afro-brasileiras e indígenas. Durante a pandemia, essas questões foram exacerbadas, exigindo dos professores um esforço para conectar o passado ao presente e estimular reflexões críticas.

Narrativas dos estudantes revelaram quatro tendências principais: a) foco estrito no passado, sem conexão com o presente; b) crítica ao presente, sem relação com o passado; c) percepção de continuidade entre passado e presente; e d) reflexão abrangente conectando passado, presente e futuro. Essas categorias demonstram diferentes níveis de compreensão histórica e indicam como o contexto pandêmico influenciou a construção do conhecimento histórico⁶⁹.

Diante dessas mudanças, o ensino de história foi “adaptado” para abordar temas contemporâneos relevantes, como queimadas no Pantanal e abandono de populações indígenas, conectando-os às condições impostas pela pandemia. Projetos em estados como Goiás mostraram que a educação remota trouxe novas perguntas e sentidos para

⁶⁷NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

⁶⁸ ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v.8, n.3, p. 348-365, 2020.

⁶⁹ NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

as aprendizagens históricas, destacando a importância de integrar pesquisa e ensino para enfrentar os desafios de um cenário educacional em rápida transformação⁷⁰. Repensar práticas e referências no ensino de História, especialmente em contextos imprevisíveis, é essencial para fortalecer a dimensão social e epistemológica do conhecimento histórico, preservando o foco nas vidas humanas e na relevância do ensino como ferramenta de reflexão e ação crítica, pois aprender história envolve processos cognitivos e culturais, conectando dimensões estética e política.

O reconhecimento da importância da História no currículo da EJA poderia ter atuado como elemento central na reintegração social desses alunos, promovendo maior conscientização sobre seu papel na sociedade e sua capacidade de superar desafios, como a crença fácil em notícias falsas; a pandemia trouxe à tona a necessidade de repensar a importância de aprender História, questionando os novos sentidos que a aprendizagem histórica poderá assumir no futuro. A reflexão sobre a conexão entre passado, presente e futuro se tornou ainda mais evidente, considerando os movimentos sociais e eventos históricos marcantes que ocorreram em 2020, como a derrubada de estátuas, protestos do movimento negro e a nova constituição no Chile. Essas questões levantaram dúvidas sobre os efeitos das narrativas históricas mediadas por tecnologias e os possíveis impactos a médio e longo prazo no fortalecimento de pensamentos históricos unilaterais ou etnocêntricos.

Os relatos de professores e alunos revelaram as desigualdades do sistema educacional brasileiro, exacerbadas pela pandemia, que reforçaram a exclusão social e dificultaram o acesso à aprendizagem histórica. O depoimento de uma professora do Rio de Janeiro enfatizou que o ensino remoto aprofundou as fragilidades do sistema educacional, diminuindo o tempo dedicado às aulas de História e limitando a formação do espírito crítico dos alunos⁷¹.

O ensino de História no Brasil é marcado por descontinuidades históricas, influenciadas pela colonialidade, subdesenvolvimento e posição periférica no capitalismo. A Ditadura Civil-Militar (1964-1985) agravou essa situação ao vincular a educação à segurança nacional e ao desenvolvimento econômico, reduzindo os investimentos públicos e promovendo o ensino privado. As reformas no período

⁷⁰NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

⁷¹NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

desqualificaram a formação docente com medidas como licenciaturas curtas e o ensino de Estudos Sociais, enfraquecendo a base crítica de disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Durante a transição democrática, ataques a essas disciplinas persistiram, intensificando-se com iniciativas como o projeto Escola sem Partido, que promoveu censura e perseguição a professores. A pandemia da Covid-19 trouxe novos desafios ao ensino de História, expondo lacunas na formação docente em relação às tecnologias educacionais e ao ensino remoto. Professores foram forçados a repensar práticas pedagógicas, adaptando-se rapidamente ao uso de videoconferências e outros recursos digitais⁷².

Embora a Educação a Distância (EaD) não seja novidade no Brasil, o ensino remoto ganhou relevância com a pandemia, trazendo à tona desigualdades digitais e novas metodologias de ensino. Apesar de avanços, os currículos das licenciaturas em História ainda carecem de integração com tecnologias educacionais. Cursos de extensão e pós-graduações têm oferecido alternativas para suprir essas deficiências.

Para o ensino remoto de História, estratégias como análise de imagens, uso de fontes primárias e gamificação são eficazes para tornar as aulas mais dinâmicas. Um estudo realizado com três professores de Fortaleza analisou planos de aula e avaliações, evidenciando as adaptações necessárias no ensino durante a pandemia. Conversas informais também revelaram o esforço diário desses profissionais em se reinventar, enfrentando as contradições da realidade educacional brasileira⁷³.

Apesar das incertezas e desafios enfrentados, é essencial registrar as vivências desse período como fontes históricas para o futuro. A ressignificação do ensino de História deve continuar, combatendo preconceitos, segregações e estigmas, e buscando formas de integrar as experiências vividas durante a pandemia ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, as mudanças ocorridas poderão ser compreendidas em sua

⁷²FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

⁷²CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas**, 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

⁷³NOBRE, Thiago da Silva. ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 121-137, 2022.

totalidade, ajudando a construir um ensino de história mais inclusivo e crítico para os desafios futuros.

A ausência de História no planejamento curricular da EJA é um reflexo da visão utilitarista do ensino, que valoriza disciplinas vistas como diretamente ligadas à empregabilidade. No entanto, essa abordagem negligencia o potencial transformador da História enquanto instrumento de reinserção social, uma vez que a disciplina permite que os alunos compreendam criticamente sua realidade, conectem-se a seus contextos culturais e históricos, e construam uma identidade que valorize suas trajetórias individuais e coletivas. Isso é especialmente importante na EJA, cujo público é composto majoritariamente por trabalhadores e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, frequentemente excluídos de narrativas tradicionais.

A falta de acesso adequado à disciplina de História durante a pandemia de COVID-19 teve consequências significativas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), impactando diretamente sua capacidade de compreensão crítica do contexto social, político e histórico em que estavam inseridos. A educação é fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor⁷⁴. Contudo, o cenário imposto pela pandemia, com o ensino remoto emergencial e a falta de infraestrutura adequada, afastou muitos alunos da EJA de um conteúdo essencial para o exercício da cidadania, como é o caso da História.

A ausência desse debate impactou diretamente a formação crítica dos estudantes, uma vez que, a educação tem papel central na compreensão histórica das relações sociais e políticas que constituem a sociedade. Sem acesso a discussões sobre os acontecimentos da pandemia, como o aumento das desigualdades sociais, a crise econômica e as falhas na gestão pública, os alunos da EJA ficaram privados de uma reflexão essencial para o exercício da cidadania⁷⁵. A História, ao abordar esses temas, poderia proporcionar uma análise crítica da situação vivida, permitindo que esses sujeitos entendessem melhor suas condições e as estruturas de poder que as perpetuam.

Além disso, os dados da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2021) mostram que 71% dos professores entrevistados relataram dificuldades em manter o

⁷⁴FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷⁵SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**, n. 47, 1998.

engajamento dos alunos no ensino remoto⁷⁶. Isso foi ainda mais acentuado nas disciplinas teóricas, como História, em que a ausência de contato direto e a falta de recursos pedagógicos adaptados dificultaram a continuidade do aprendizado; sem aulas presenciais ou estratégias adequadas no ensino remoto, os alunos da EJA perderam a oportunidade de entender como o contexto pandêmico se relaciona com questões históricas mais amplas, como as desigualdades estruturais no Brasil, o papel das políticas públicas e a importância do senso crítico para a tomada de decisões enquanto cidadãos⁷⁷.

Nesse ínterim, a falta de acesso à disciplina de História durante a pandemia privou os estudantes da EJA de uma educação que os capacitasse a refletir criticamente sobre o momento histórico vivido. Isso reforça a importância da História como ferramenta de conscientização e formação cidadã, fundamental para que indivíduos possam compreender as estruturas que moldam suas vidas e, assim, atuar de forma ativa na sociedade. A médio e longo prazo, é evidenciada a necessidade de políticas públicas robustas para evitar a substituição da escolaridade formal pelo Encceja e para evitar a privatização de soluções educacionais via Ensino a Distância (EaD). É fundamental um pacto entre estados, municípios e governo federal, além de investimentos em formação de professores, materiais didáticos e estratégias de retenção, para mitigar os impactos da pandemia e fortalecer a EJA como instrumento de reinserção social.

Portanto, é necessário repensar o currículo da EJA, integrando a História como uma disciplina central para a reinserção social. Tal mudança pode auxiliar os estudantes a compreenderem as raízes de suas condições sociais e a se tornarem agentes transformadores em suas comunidades, promovendo não apenas a educação formal, mas também a cidadania ativa. A EJA requer um currículo mais flexível, que leve em conta as especificidades desse público, incluindo sua trajetória de vida e necessidades sociais.

No entanto, o contexto recente tem sido marcado por cortes de investimentos, fechamento de turmas e escolas, além de mudanças políticas que fragilizam a

⁷⁶ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

⁷⁷CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas**, 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

modalidade. O desmonte de programas básicos, como o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA, e a extinção da SECADI, comprometeram os avanços conquistados. Entre 2010 e 2021, houve uma redução significativa no número de escolas com turmas de EJA, passando de 40,4 mil para 29,2 mil. Além disso, normativas recentes exigem que a EJA se adeque à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, desconsiderando suas especificidades pedagógicas. Enquanto isso, o governo aumentou os investimentos no ENCCEJA, ampliando as desigualdades, já que muitos estudantes não têm acesso a cursos preparatórios oferecidos por instituições particulares⁷⁸.

Para fortalecer a EJA, é preciso resgatar seu caráter como direito humano e responsabilidade pública. É fundamental investir em políticas inclusivas, flexibilizar horários, garantir matrículas desvinculadas da residência e adequar o atendimento às necessidades de trabalhadores e chefes de família. Retomar as metas do Plano Nacional de Educação; além disso, o envolvimento da sociedade civil, universidades e instituições de pesquisa é vital para desenvolver estratégias eficazes e territorializadas⁷⁹.

A EJA não é apenas uma oportunidade de alfabetização, mas um espaço de diálogo, valorização dos saberes prévios e construção coletiva de conhecimento. Ela transforma não só os indivíduos, mas também as comunidades em que estão inseridos. Promover seu fortalecimento é mais do que garantir acesso à educação: é investir em uma sociedade mais justa e inclusiva.

⁷⁸CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas**, 2022. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

⁷⁹CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas**, 2022. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes à educação no Brasil, afetando significativamente todas as etapas de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O contexto de isolamento social, fechamento de escolas e a transição forçada para o ensino remoto ampliaram ainda mais as desigualdades já existentes no sistema educacional, especialmente para os adultos que buscam retomar seus estudos. A EJA, já antes fragilizada pela escassez de recursos e apoio institucional, viu suas turmas diminuir ainda mais devido à pandemia, dificultando o acesso de muitos alunos ao ensino, principalmente em áreas de maior vulnerabilidade social.

A redução da oferta de turmas de EJA e a dificuldade de manter o aprendizado de alunos adultos durante a pandemia evidenciam a desvalorização histórica dessa modalidade de ensino no Brasil. O ensino de História, especificamente, é um campo medular nesse cenário, pois sua abordagem crítica e reflexiva pode ajudar os alunos da EJA a compreenderem as dinâmicas sociais e políticas que afetam suas vidas, incluindo o impacto da pandemia; entretanto, o ensino de História no contexto da pandemia enfrentou inúmeras dificuldades: a falta de recursos para adaptar conteúdos de forma eficaz para o ensino remoto, a escassez de professores preparados para essa nova realidade e a desconexão entre a educação oferecida e as realidades dos alunos.

A pandemia, além de expor as falhas do sistema educacional, revelou também a falta de uma política pública eficaz que priorize a EJA, deixando uma lacuna enorme em termos de recursos financeiros e apoio pedagógico. O fato de o ensino de História, que poderia ser um vetor de análise crítica sobre o momento atual e as desigualdades históricas, ter sido relegado a um segundo plano, reflete a desconexão entre as necessidades educacionais e as políticas implementadas, que, em sua maioria, não conseguiram atender às especificidades da EJA.

Em termos de ensino de História durante a pandemia, uma abordagem mais inclusiva e adaptada às condições dos alunos da EJA teria sido essencial. Essa abordagem precisaria focar em conteúdos que estabelecessem uma conexão direta com a realidade de vida dos alunos, especialmente no que diz respeito às questões sociais, políticas e econômicas impactadas pela pandemia. Além disso, a utilização de metodologias ativas, como as aulas interativas online e o uso de tecnologias acessíveis, poderiam ter favorecido um aprendizado mais dinâmico e menos dependente do formato tradicional de ensino.

Portanto, é evidente que a pandemia escancarou as deficiências do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos e ao ensino de História. As políticas públicas precisam reconhecer a EJA não apenas como uma resposta à exclusão educacional, mas como uma ferramenta fundamental para a inclusão social. O ensino de História, como parte dessa trajetória, deve ser valorizado como um meio de reflexão sobre as realidades contemporâneas e passadas, auxiliando os alunos a compreenderem o mundo de forma crítica e participativa. Investir na revalorização da EJA, com uma pedagogia mais inclusiva e adaptada às novas realidades sociais e tecnológicas, é essencial para garantir um futuro mais justo e equitativo na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A. *et al.* Metodologia científica. **Princípios e Fundamentos (3a ed.)**. São Paulo: Blucher. E-Book, 2021.

ARROYO, Miguel. G. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v.8, n.3, p. 348-365, 2020.

BARBOZA, Maria Eduarda Martins. O Papel Da Educação No Combate À Desinformação, Discriminação E Xenofobia [em linha]. abr. 2023.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, higiene & educação. **Trabalho Apresentado na 28ª. Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) GT**, 2005.

BITTENCOUT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Promulgada em 5 de outubro e atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15.12.1998. 21ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

CABRINI, C. *et al.* **Ensino de História Revisão Urgente**. São Paulo, Editora PUC-SP, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **EJA perde 97% de recursos e vive crise de políticas públicas**, 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15.

DIGIACOMO, Murilo José. **Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**, 2011. Disponível em: <http://w.www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/evasao>. Acesso em: 22/04/24.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, VERA. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, p. 58-77, 2001.

FAVERO, Rute Vera Maria; CARDOSO, Raíssa Gabriella Wasem. A utilização das redes sociais na modalidade EJA. **Cadernos do Aplicação**, v. 33, n. 2, 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & sociedade**, v. 32, p. 989-1013, 2011.

FIOCRUZ. **Especial História e Covid-19** | Pandemia e ensino de História: entre o presente e futuro, 2023. Disponível em: <https://coc.fiocruz.br/todas-as-noticias/especial-historia-e-covid-19-pandemia-e-ensino-de-historia-entre-o-presente-e-futuro/>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino: experiências, reflexões e aprendizagem**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCESCO, Naiara Nascimento; LEONE, Simone Delago. Educação midiática contra “fake news”. Mogi das Cruzes: **Revista Científica UMC**, 2020.

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

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1/>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **EJA e os desafios de inclusão e permanência agravados pela pandemia**, 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela>. Acesso em: 19 de dezembro de 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**/Paulo Ghiraldelli JR. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: Formar Cidadãos no Brasil Democrático. In: GUIMARÃES, S. (org) **Ensino de História e Cidadania**. Papirus, 2018.

G1. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**, 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

G1. **Pesquisa revela que analfabetismo voltou a cair no Brasil em 2013: Taxa de analfabetismo caiu de 8,7% para 8,3% Ainda são 13 milhões de brasileiros que não sabem ler e nem escrever**, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/09/pesquisa-revela-que-analfabetismo-voltou-cair-no-brasil-em-2013.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INEP. **Estatísticas revelam os impactos da pandemia na educação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/estatisticas-revelam-os-impactos-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Editora CRV, 2013.

LORENZO, Cláudio. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. **Revista Bioética**, v. 15, n. 2, p. 268-282, 2007.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, p. 281-298, 2021.

NOBRE, Thiago da Silva. ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 121-137, 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola. 1973.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

RAMOS, Márcia. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). **Ensino de história e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

REDDIT. **Evolução do analfabetismo no Brasil (1890-2023)**, 2024. Disponível em: <https://www.reddit.com/search/?q=analfabestimo&cId=8044596b-6acd-4ab2-ae6b-c65782a973da&iId=9b4db098-98bf-48cd-ba2f-d1e4885f583d>.

Acesso em 30 de dezembro de 2024.

RIBEIRO, V. M.; JOIA, O.; HADDAD, S. **Metodologia da alfabetização**: pesquisas em EJA. Campinas: Cedi. 1992.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. **Revista Princípios**, n. 47, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUSA, Gilvan dos Santos *et al.* Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da Covid-19: Reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021.

TOLDY, Teresa *et al.* Educação para a saúde—educação para a cidadania: Relato de duas experiências de extensão comunitária. **Antropológicas**, n. 12, p. 52-59, 2011.