



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**KARINE STEFANY DA SILVA MARTINS**

**O USO DE *PODCASTS* NO ENSINO REMOTO:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE – PB.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2021**

**KARINE STEFANY DA SILVA MARTINS**

**O USO DE *PODCASTS* NO ENSINO REMOTO:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE – PB.**

**Trabalho de Conclusão Curso (Relato de Experiência) apresentado ao Curso de Licenciatura em História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.**

**Orientadora: Professora Dra. Damiana de Matos Costa França.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2021**



M386u Martins, Karine Stefany da Silva.

O uso de podcasts no ensino remoto : um relato de experiência sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em Campina Grande - PB. / Karine Stefany da Silva Martins. - 2021.

51 f.

Orientadora: Profa. Dra. Damiana de Matos Costa França.

Trabalho de Conclusão de Curso - Relato de Experiência (Curso de Licenciatura em História) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades.

1. Podcasts. 2. Educação de Jovens e Adultos - Campina Grande - PB. 3. Formação docente - História. 4. Relato de experiência. 5. Prática de ensino de História. 6. Ensino de História. 7. Ensino remoto emergencial. 8. EJA - Educação de Jovens e Adultos. 9. Escola Alceu do Amoroso Lima - Campina Grande - PB I. França, Damiana de Matos Costa. II. Título.

CDU:94:37(047)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**KARINE STEFANY DA SILVA MARTINS**

**O USO DE *PODCASTS* NO ENSINO REMOTO:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAMPINA GRANDE – PB.**

**Trabalho de Conclusão Curso (Relato de Experiência) apresentado ao Curso de Licenciatura em História do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em História.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professora Dra. Damiana de Matos Costa França.  
Orientadora – UAH/CH/UFCG**

---

**Professora Dra. Silêde Leila Oliveira Cavalcanti.  
Examinadora I – UAH/CH/UFCG**

---

**Professora Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento.  
Examinadora II – UAH/CH/UFCG**

**Trabalho aprovado em: outubro de 2021.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, pelo apoio.*

*À minha mãe, por ser meu sustentáculo.*

*À meu irmão, por ser amigo.*

*Conseguimos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais e irmão. Minha família foi minha base e me encorajou a seguir caminhando. Essa conquista é de vocês.

Agradeço também ao meu parceiro, pelos bons momentos e por todo o apoio. Sou grata por ter pessoas maravilhosas ao meu lado!

Em segundo lugar, sou imensamente grata à minha orientadora, Damiana de Matos Costa França, por toda ajuda e paciência, que tornou possível minha conclusão de curso.

À E.E.E.F Escritor Alceu do Amoroso Lima, pelo acolhimento.

Agradeço à Universidade Federal de Campina Grande e ao corpo docente e discente do curso de Licenciatura em História.

*“Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita fui a criadora de minha própria vida.” - Clarice Lispector (1969, p. 26)*

## RESUMO

Este relato de experiência é fruto da minha Prática de Ensino de História em 2020.2, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ciclo III, no Ensino Remoto Emergencial. A turma faz parte da E.E.E.F. Escritor Alceu do Amoroso Lima, localizada nas Malvinas, em Campina Grande, Paraíba. Durante a Prática de Ensino, identifiquei que a turma apresentava uma grande evasão escolar e fui em busca de alcançar os trabalhadores/estudantes nas aulas de História. Para isso, utilizei Podcasts como substituidor do Google Meet e aulas síncronas. Dessa forma, busco refletir sobre Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino Remoto e o uso de Podcasts como alternativa para o acesso e permanência nas aulas de História, bem como discutir dificuldades, potencialidades e limites no uso dessa ferramenta. O presente relato possui caráter qualitativo, sendo uma narrativa científica realizada através da escrita de si, do uso de imagens, formulário direcionado à turma e dos diários de campo como fontes. Como resultados, podemos apontar que a evasão na EJA perpassa pela falta de internet apropriada e de políticas públicas direcionadas a atender o estudante no período de pandemia, como também a ausência de formação adequada para os professores e de suporte psicológico. 83,3% da turma confirmou a utilidade dos Podcasts para as aulas de História, comprovando assim o potencial de acessibilidade e dinamismo dessa ferramenta. Os principais teóricos que embasam essa pesquisa são Freire (2017), Haddad (2000), Jesus (2004), Albuquerque Jr (2010) e Paulo Freire (1980).

Palavras-chave: EJA; Podcast; Ensino Remoto Emergencial.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
I CAPÍTULO - MEUS TRAJETOS ESCRITOS: A ALUNA QUE SE TORNA PROFESSORA.....	10
II CAPÍTULO - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	22
III CAPÍTULO - MINHA PRÁTICA DE ENSINO: PODCASTS, EJA E ENSINO REMOTO NA E.E.E.F. ESCRITOR ALCEU DO AMOROSO LIMA .....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	46
REFERÊNCIAS .....	48

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho passou a ser elaborado em um momento de incertezas. Vivenciando a pandemia mundial de Covid-19, não tive condições de prosseguir com as pesquisas de campo. O relato que aqui inicio não foi uma segunda opção temática, mas a opção que me fez refletir sobre os desafios da escolha de me tornar professora e por essa razão, é de suma importância pessoal.

O relato de experiência não é apenas um elemento descritivo, é também um produto científico que possui característica qualitativa:

“O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos.” (Daltro; Faria, 2019, p. 229)

A temática escolhida envolve o uso da escrita de si, enquanto sujeito, estudante e profissional da História. Além disso, aborda a minha experiência no momento atual de Ensino Remoto Emergencial, a partir da inserção na turma de Educação de Jovens e Adultos, Ciclo III, na E.E.E.F. Escritor Alceu do Amoroso Lima<sup>1</sup>, como parte do estágio da disciplina de Prática de Ensino de História na Escola de 1º e 2º Graus<sup>2</sup>.

Com uma turma na qual os trabalhadores/estudantes não possuem internet favorável às aulas síncronas de História, precisei estudar alternativas para alcançá-los fora do Google Meet. A alternativa foi a produção de Podcasts com as temáticas cedidas pelo Professor José Valmi Oliveira Torres<sup>3</sup>, entre setembro e outubro de 2021.

Minha experiência relatada mostra a ausência de ações de suporte do Estado, de forma geral, no que diz respeito ao acesso à educação por classes menos favorecidas economicamente durante a pandemia. E como essa falta de compromisso com a educação, contribui para a evasão escolar da EJA no ensino remoto, visto que as desigualdades econômicas se agravaram ainda mais no atual contexto pandêmico.

Procurei desenvolver essa pesquisa também como uma forma de contribuir para as

---

<sup>1</sup> R. Conceição B Santiago, SN - Malvinas, Campina Grande - PB, 58432-685

<sup>2</sup> A disciplina faz parte da antiga grade curricular do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus I.

<sup>3</sup> Professor de História vigente da turma e escola que me acolheram.

reflexões sobre ferramentas tecnológicas mais acessíveis para o uso pedagógico no ensino de História voltado para a EJA, almejando possibilidades de melhoria futura, como forma de amenizar o grande número de desistências nessa modalidade de ensino.

Trabalhos como este, fornecem uma importante contribuição no que diz respeito ao processo de formação contínuo de profissionais da educação, pois trata de uma experiência com o uso de uma entre as chamadas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que se fazem presentes na realidade atual do Ensino Remoto Emergencial.

Como fontes, estão os meus diários de campo, produzidos em todos os momentos de encontro pedagógico com a turma, que aconteceram através do agregador de Podcasts Anchor.fm e da plataforma Whatsapp. Foram utilizadas também imagens de encontro virtual e do canal de Podcast EJA - HISTÓRIA (CICLO III), bem como os dados obtidos a partir da pesquisa com a turma sobre como eles enxergaram o uso de Podcasts no ensino de História, utilizando para isso o Google Forms.

Diante disso, essa pesquisa é constituída em forma de relato de experiência, sendo dividida em três capítulos. Em um primeiro momento, utilizo a escrita de si, partindo da infância e experiências escolares enquanto aluna, até o momento em que passo a estudar para me tornar professora e pesquisadora de História.

Além disso, faço reflexões acerca da minha formação contínua enquanto sujeito e profissional, utilizando contribuições teóricas de Foucault (1982) e a escrita de si, Albuquerque Júnior (2010), com o conceito de deformação de sujeitos e Paulo Freire (1980), com a educação libertadora.

No segundo capítulo, trago aspectos históricos da constituição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e como o modelo se encontra na atualidade visto a necessidade do ensino remoto. Como recorte principal do capítulo, está a EJA e o ensino remoto de História, utilizando para isso, trabalhos como o de Friedrich (2010), Haddad e Pierro (2000), Xavier (2019) e Sampaio (2009).

Em um último momento trato especificamente sobre a minha experiência com o uso dos Podcasts no ensino de História, como alternativa frente ao grande número de evasão escolar da turma de EJA na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. São levantadas as principais dificuldades, potencialidades e limites que me deparei no uso dessa ferramenta, a partir de contribuições como as de Freire (2017), Santos (2019) e Jesus (2004).

## **I CAPÍTULO - MEUS TRAJETOS ESCRITOS: A ALUNA QUE SE TORNA PROFESSORA**

Este capítulo trata dos caminhos trilhados por uma aluna, que se torna professora de História, mesmo diante dos desafios dos quais ela tem ciência desde pequena. São recortes da minha vida. O objetivo principal de escrever sobre as linhas da minha vivência, é o de refletir e problematizar minhas experiências enquanto aluna, para exercitar o processo de autoconhecimento e da construção contínua do ser professora. Aqui serão utilizados como teóricos principais, Larrosa (2002) e Paulo Freire (1991).

*“A experiência é isso que me passa”*, colocou Larrosa (2002, p. 21). As experiências que nos passam, em todos os âmbitos de vida, são importantes acontecimentos com grande potencial de formação e transformação de quem somos e de quem nos tornamos. Estamos em constante aprendizado desde o momento em que somos gerados e esse processo de aprendizagem não é linear.

O resgate memorialístico de nossas experiências no geral, mas principalmente de aprendizagem, é compreendido na área da educação, como um meio eficaz de promover um maior aprofundamento na formação contínua de nós professores, afinal: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática." (FREIRE, 1991, p. 58).

A “escrita de si”, por meio da narrativa e reflexão a partir de nossa memória individual, nos permite ainda perceber que esta nunca estará pronta e acabada, visto que estamos em constante processo de aprendizado enquanto sujeitos. A escrita de si mesmo, através do resgate memorial, é bastante difícil: “[...] atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o facto de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha.” (FOUCAULT, 1992, p. 169).

Ao fazer esse exercício de resgate, percebemos que grande parte de nossa vida se deu no ambiente escolar. O ambiente que proporciona o auxílio na busca do conhecimento científico, também é o ambiente de contato com outras vivências, contextos, eventos e questionamentos. Vale ressaltar que as experiências escolares nem sempre se dão da maneira

ideal.

A infância, a pré-adolescência e a adolescência, os momentos mais decisivos no processo constante de nossa formação enquanto sujeitos, encontram-se em um ambiente muito necessário, mas complexo e que precisa ser repensado diariamente, tanto pelo corpo escolar, quanto pela sociedade.

O modelo de escola vigente, no geral, ainda é um modelo de reprodução de preconceitos, exclusão social e ideais que atuam, de maneira direta ou indireta, para a manutenção de uma dada ordem social. Nossas experiências escolares enquanto alunos tendem a nos marcar e quando negativamente, possuem o potencial de gerar traumas e conflitos internos.

O que me causou frustração, amadurecimento e inspiração durante anos no ambiente escolar enquanto aluna, hoje me permite refletir sobre os motivos que me levaram a buscar uma formação enquanto profissional da educação e me situar na área de estudo da História. Além disso, desperta a necessidade de repensar cotidianamente as minhas ações pedagógicas.

Optar por ser professora e pesquisadora, é perceber que nossa formação inicial enquanto educadores não começa com a entrada em instituições de ensino superior e sim nos anos iniciais de formação enquanto alunos.

Como coloca Pimenta (1997), antes mesmo de entrar em uma aula de ensino superior de um curso em licenciatura, nós já temos em mente o que seria um bom professor, assim como o oposto. Já temos um ideal a seguir, por experimentarmos na prática as metodologias aplicadas pelos profissionais da educação, a partir do nosso lugar como alunos. Essas experiências impactam diretamente sobre nossas pretensões.

Além das experiências acumuladas no ambiente escolar, nossa vivência pessoal também faz parte da formação enquanto professores. Esse fato nos leva a entender que a construção identitária do ser professor e a construção identitária do sujeito caminham lado a lado, dessa forma, uma impacta diretamente na outra. Como define Larrosa (2004, p. 163): “A experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma”.

## 1.1 Os meus primeiros passos

Minha jornada escolar se iniciou em 2003. Nascida em São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, no dia 22 de setembro de 1998, filha de Maria Aparecida Trigueiro da Silva e Derivaldo Carvalho Martins, ambos paraibanos, já tinham uma filha com dois anos. Após 4 anos do meu nascimento, ganhamos um irmão.

Somos 5 desde 2002, quando viemos para Campina Grande diante do adoecimento de meu avô materno, que veio a óbito poucos meses depois de nossa chegada. Morando no bairro de Santa Rosa, comecei a frequentar as minhas primeiras aulas. Não me recordo muito bem sobre esses anos iniciais lidando com o ambiente escolar, mas até hoje lembro de uma maneira negativa e desconfortável.

Aos 5 anos, quando já residia no bairro Grande Campina, fui para a Creche Municipal Lenise Medeiros <sup>4</sup>, localizada no bairro das Malvinas. Naquele período eu já começava a ler e escrever e apesar de não conseguir me relacionar bem com as outras crianças, gostava muito do ambiente, principalmente de uma professora em especial. A Susi foi uma educadora com a qual eu fui bastante apegada, principalmente por conta das suas atividades lúdicas, utilizando bonecos de pano, tintas e outros materiais de forma pedagógica.

Antes de completar os 6 anos de idade, fui estudar a primeira série do ensino fundamental I, na E.E.E.F.M. Poeta Carlos Drummond de Andrade<sup>5</sup>, escola essa que está localizada na mesma rua da creche. Algumas professoras me marcaram de forma positiva, como a professora Teresinha de matemática, por seu envolvimento comigo e demais alunos, nos apoiando principalmente quando não íamos bem nas provas.

Mesmo sendo um bom exemplo de professora, recordo que Teresinha durante a aula perguntou a nossa turma o que nós queríamos ser quando adultos. Respondi que não sabia, então ela perguntou: - “Não tem vontade de ser professora?”. Mesmo pequena, já entendia que

---

<sup>4</sup> R. Caicó, S/N - Malvinas, Campina Grande – PB.

<sup>5</sup>R. Caicó - Malvinas, Campina Grande - PB, 58433-146.

aquela profissão daria muito trabalho, então respondi rindo: - “Deus me livre” e me justifiquei em seguida.

Outras professoras me marcaram negativamente, por atitudes precipitadas e “personalidades fortes”, como a professora de língua portuguesa, que por ser rígida foi a que mais marcou o meu período nessa escola. A rigidez a que me refiro, não é de simplesmente exigir um bom desempenho nos estudos, mas também de demonstrar despreparo para lidar com alunos, sempre agindo com arrogância e uma certa violência verbal.

Era uma criança de apenas 8 anos, que era diariamente silenciada. Como os demais, eu recebia gritos e já cheguei a inventar doenças para não ir à escola por medo. Lembro que algumas vezes contei aos meus pais o acontecido e foram várias vezes conversar com a professora, porém continuou com o comportamento até o dia do seu desligamento.

Minha experiência na Escola Carlos Drummond de Andrade foi difícil, a ordem era uma característica muito presente na época em que estudei. Comportamentos e vestimentas eram bastante controlados, aspectos que afirmam um modelo de escola comprometido com a moldagem e disciplinarização de sujeitos.

Como essa disciplinarização dos sujeitos se fazia bastante presente na escola, apesar de ser muito nova, não conseguia sentir que ali haviam professores comprometidos com um ensino que “deforme”, utilizando do conceito de Albuquerque Jr. (2010).

A educação para a “deformação” dos sujeitos, conceito utilizado por Albuquerque Júnior, se refere à uma educação que vai contra as propostas conservadora, tecnicista e problemática da formação e mais precisamente, contra a lógica de moldagem dos sujeitos: "O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores quanto de alunos." (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 63).

Apesar das dificuldades enfrentadas nesse período, meus pais estavam sempre me dando apoio nos estudos, o que sempre fez toda a diferença para o meu rendimento escolar e foi esse o meu principal sustentáculo durante toda minha caminhada acadêmica.

Quando estava próximo de completar os 11 anos, comecei uma nova jornada, agora na

até então E.E.E.F.M. Escritor Virginius da Gama e Melo<sup>6</sup>. Localizada no mesmo bairro, hoje é Escola Cidadã Integral, na qual estudei do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Minha experiência do ensino fundamental II foi ainda mais complicada que a anterior, pois lá sofri bullying intenso. O bullying era constante e não fazia parte apenas da minha realidade, como também de vários outros alunos. Pegavam meu dinheiro do lanche, colocavam pé para eu cair e minhas vestimentas e aparência eram os principais alvos dos ataques, que afetam desde então a minha autoestima.

Tudo começou a mudar aquele ano, por iniciativa de um professor de língua portuguesa, o Salvador Borba<sup>7</sup>, que sempre foi observador, começou em nossa turma uma campanha contra o bullying, com seminários esclarecedores sobre o tema e com fardas personalizadas. Tudo para que houvesse uma conscientização que alcançasse as outras turmas e hoje essa iniciativa é para mim uma bela lembrança.

Penso que o meu melhor momento na escola foi o período do ensino médio. Continuei sofrendo bullying, mas as amizades cultivadas me apoiavam. Comecei a ter professores com uma didática muito boa, assim como um bom relacionamento conosco. Lembro-me que tive um professor muito rígido, mas era exceção.

Em 2015, ano final do ensino médio, comecei a fazer cursinho pré-vestibular na Universidade Federal de Campina Grande<sup>8</sup>, estudando assim de manhã e à noite. Queria fazer uma graduação, mas ainda não sabia qual curso escolher, pois apesar de sempre ter amado História, não tinha a certeza de que queria ser professora.

No pré-vestibular, tive a oportunidade de assistir às aulas de História de Marcos Saulo e de Arthur Barbosa e fiquei ainda mais encantada, sendo ali o momento em que realizei minha escolha. Os métodos desses professores alcançaram até mesmo os estudantes que não gostavam de História.

---

<sup>6</sup>R. Penedo, SN - Malvinas, Campina Grande - PB, 58433-146.

<sup>7</sup>Deixo aqui a minha gratidão ao professor Salvador Borba, vítima do Covid-19 em 2021. Levarei sempre os seus aprendizados comigo.

<sup>8</sup>R. Aprígio Veloso, 882 - Universitário, Campina Grande - PB, 58428-830.



Não foi um ano fácil, principalmente por questões financeiras. Minha mãe ia e voltava todos os dias do trabalho a pé, para que eu pudesse ir de ônibus para as aulas. Ela trabalha com serviços gerais e meu pai, que é pedreiro, estava desempregado.

Fiz o Enem e em 2016 iniciei o curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Campina Grande e aos meus 17 anos de idade, iniciava ali um novo ciclo, sendo a primeira da família a alcançar o ensino superior.

## **1.2 A “porta” de passagem: aluna para professora e pesquisadora**

Como integrante da turma de 2016.1, nosso currículo é a antiga versão da grade curricular, datada da década de 1980. Dessa forma, apenas possuímos a prática de ensino no semestre final da graduação e são poucos os componentes curriculares que abordam a educação. Apenas as novas turmas foram inseridas na atualização curricular, na qual se pretende conciliar teorias e práticas ainda na fase inicial da graduação, direcionando a formação de fato para a licenciatura.

Meus primeiros anos na universidade foram bons, principalmente do ponto de vista de amizades, mas eu senti muita dificuldade em acompanhar o ensino e uma rotina mais pesada. Além disso, fiquei o início todo da graduação sem computador e internet, por dificuldades financeiras. Cheguei a pedir para fazer trabalhos manuscritos e não tinha dinheiro para as xerox.

Depois de um ano, mais ou menos, consegui na UFCG o auxílio estudantil PAEG (Programa de Auxílio ao Ensino de Graduação), que foi fundamental para a minha permanência no ensino superior.

Passei quase dois anos me dedicando ao curso e consegui uma bolsa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma das oportunidades de experienciar a prática anterior à formação. Eu conheci o programa quando ainda era aluna do ensino médio,

no Virginius da Gama e Melo, durante as aulas de Valmi Torres, com participação de três graduandos em História.

O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa estabelecer vínculos entre as instituições de ensino superior e a educação básica. O intuito, conforme o texto oficial disponível no site do Ministério da Educação, é proporcionar melhoria da educação nas escolas estaduais e municipais do Brasil.<sup>9</sup>

Iniciei as aulas supervisionadas na Escola Cidadã Integral Assis Chateaubriand<sup>10</sup>, na qual fiquei entre os anos de 2019 e 2020. Foi uma experiência essencial, pois aquele foi o primeiro momento em que entrei em uma sala de aula como professora, lidando com a rotina escolar e o encontro dos diferentes saberes com outros profissionais e a hierarquia do ambiente.

Na Assis Chateaubriand eu tive o meu primeiro contato com a implantação do Programa Escola Cidadã Integral (ECI), o novo modelo de escola pública, que está inserido no Plano Nacional de Educação e que se encontra em constante expansão na Paraíba nos últimos anos.

Pude perceber como o projeto foi implantado em Campina Grande, sem a atenção necessária à estrutura nas escolas da cidade. A transição do modelo de escola regular para o modelo de escola integral é bastante difícil, especialmente quando não se tem os recursos necessários.

A Escola da Escolha, a que se refere à educação integral, criada através do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), começou a ser implantada na Paraíba através dos decretos nº 36.409/2015 e nº 36.408/2015. Esse modelo possui o intuito de colocar o estudante como o “centro”, para que seja protagonista no ambiente escolar e que tenha autonomia.

Os sonhos, as ambições, onde almeja chegar, todos esses objetivos devem ser construídos pelo estudante, que deve ter a seu alcance as condições necessárias para essas

---

<sup>9</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em agosto de 2021.

<sup>10</sup>R. Alice Gaudêncio - Santo Antônio, Campina Grande - PB, 58103-330.

reflexões. São alterações significativas, além da ampliação de turno, aspectos implantados como a tutoria, o projeto de vida e as eletivas.

Nesse novo modelo, que também possui incentivo de iniciativa privada, há metas de aprovação e são estabelecidas porcentagens máximas de reprovação por turmas e disciplinas. Além disso, possui foco total no Enem, para o qual são estabelecidas metas de notas para cada área de conhecimento e na construção de objetivos de vida para os alunos. Esses aspectos, somados ao protagonismo estudantil, são as principais alterações que pude perceber no dia a dia.

Fui muito bem acolhida pela escola e bem assistida pela equipe do PIBID - História (2019). Fui para a sala de aula com um enorme desejo de inovação, naquele momento passei a vivenciar minhas principais dificuldades referentes às práticas pedagógicas.

O encontro com alunos desmotivados e cansados era um desafio em cada aula e essa desmotivação também chegava a me atingir, mas sempre tentei refletir sobre as melhores maneiras de tentar despertar o interesse deles nas discussões, testando outros recursos didáticos e buscando o diálogo.

O PIBID, apesar de todas as dificuldades, proporcionou uma reflexão em mim através da prática, não só para o meu lugar enquanto professora, como também o lugar de aluna. É extremamente necessário deixarmos de enxergar os alunos como meros “depósitos” de conhecimento, o que Paulo Freire define como uma “educação bancária”. Da mesma forma que é uma problemática continuar propagando a ideia de professor como aquele que transmite conhecimento.

Percebi a importância de compreender o chamado “professor-reflexivo”, conceito trabalhado pelos teóricos Selma Garrido Pimenta e Donald A. Schön. Para Pimenta (2005), o conhecimento teórico da educação deve caminhar lado a lado com a prática, permitindo que haja uma constante reflexão, a partir desse “embate”:

“Um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.” (PIMENTA, 2005, p. 11)

Essa abordagem teórica do ensino reflexivo, permite observar que esse processo de repensar teorias e práticas não devem se limitar apenas à sala de aula e sim abranger a prática docente no sentido mais amplo, incluindo a reflexão sobre si. Esse exercício é importante para “[...] não somente planificar e construir cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 199).

Sou imensamente grata à CAPES e ao PIBID, por me proporcionarem a primeira experiência enquanto professora e pelo incentivo financeiro. Programas como esse devem ser ampliados no país, pois além da melhora na educação básica, também nos fornece uma experiência fundamental no processo formativo enquanto sujeito-professor.

Ao pensar na graduação em licenciatura e rememorar essa minha trajetória acadêmica até os dias de hoje, percebo que escolhi a História, mas ela veio acompanhada de aprendizados que eu não imaginei experienciar e que muitas vezes passaram despercebidos nos momentos em que aconteceram. Só que agora, durante essa escrita memorialística, estão muito claros.

A palavra “universidade” já nos remete à pluralidade, não apenas de saberes, de áreas de estudo e conhecimento, mas também à diversidade de sujeitos, de “outros”. Quando iniciei a graduação de licenciatura em História em 2016 tinha apenas 17 anos, naquele momento eu comecei a vivenciar experiências únicas de aprendizado, não só de trocas de saberes com professores e colegas de turma, mas especificamente no encontro com o outro e suas singularidades.

Como defende Sílvio Gallo (2008), a educação só pode acontecer na relação com o outro, seja de forma direta ou até mesmo indireta: “A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar - e para ser educado - é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades [...]” (GALLO, 2008, p. 01).

A relação com o outro ou o “encontro de signos”, como se refere Gilles Deleuze (2003), se constitui como aprendizado mesmo fora de aula, sendo uma das múltiplas dimensões do aprender, como explica Sílvio Gallo (2012, p. 03): “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo.”

Durante esses últimos anos, passei por um processo constante de autoconhecimento, desde o diagnóstico de Transtorno Depressivo Persistente. Fatores pessoais e a sobrecarga de responsabilidades pioraram minha situação, causando um momento de estagnação do rendimento no curso, o que atrasou os planos de formação. Com um ano de tratamento ainda não estava totalmente recuperada e logo veio a avassaladora pandemia do novo coronavírus.

Na conclusão da licenciatura em História, cursando o componente curricular de Prática de Ensino, iniciei o segundo estágio por ensino remoto. A “nova sala de aula” exige que o profissional tenha um certo conhecimento para conseguir utilizar plataformas, como por exemplo, para gravar e transmitir aulas ao vivo. É um verdadeiro desafio, no qual o professor precisa se reinventar para tentar contornar as particularidades da aula online neste momento de pandemia mundial.

Iniciei minha prática de ensino atual na E.E.E.F. Escritor Alceu do Amoroso Lima. Situada no Bairro Malvinas, em Campina Grande, é uma escola da Rede Estadual e que atende muitos alunos periféricos também de outros bairros próximos à localidade.

Até o momento, minhas experiências em estágios se deram com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma realidade nova para mim, pois mesmo antes da pandemia, nunca tive contato com essa modalidade de educação. Estar inserida na EJA através do Ensino Remoto, é um grande desafio para a minha formação.

## **1.2 O Ensino Remoto Emergencial: meu primeiro contato enquanto aluna e professora**

No Brasil, nós estamos coexistindo com o vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, desde 2020, quando o primeiro caso foi confirmado. As alterações de rotina, principalmente o isolamento social, provocaram mudanças em todos os âmbitos possíveis. Houve consideráveis danos à saúde mental de muitos, não só pela falta de contato físico, mas também pelas inúmeras vidas perdidas e incertezas referentes ao presente e futuro.

Na educação, tanto básica, quanto superior, foi implementado o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). O estágio previsto no nosso currículo, desde então, é realizado de maneira online. O meu primeiro contato com o ensino remoto foi como estudante da graduação e senti uma dificuldade enorme de concentração e motivação, além da sensação enorme de distanciamento. Também pude perceber que muitas vezes, a falta de acesso à internet ou ainda a falha de conexão, prejudicava a presença de colegas de classe.

Todo esse resgate memorialístico, principalmente nesse momento singular da pandemia mundial, nos faz refletir sobre todas as áreas de nossa vida. O estudo da História, em particular, alterou o meu olhar de tal forma que eu não enxergaria a realidade atual da mesma maneira se eu não tivesse escolhido essa área de atuação 5 anos atrás.

Especificamente, desde 2015, o Brasil está mergulhado em uma crise política, marcada pela polarização extrema. Concomitantemente à polarização política, as narrativas negacionistas, anti-científicas e preconceituosas começam a ressurgir com mais força. Evento esse que profissionais da educação e saúde, mais precisamente, puderam sentir no dia a dia.

O Ensino de História, mais uma vez no Brasil, começa a ser descredibilizado através da associação a determinadas ideologias e movimentos políticos. Assim como a História, a Ciência e as demais áreas de conhecimento estão sendo colocadas no campo da dúvida. Esse movimento se passa em um momento de crise política, econômica e de saúde e ocorre simultaneamente à implantação da escola emergencial virtual.

A modalidade de ensino remoto, que substituiu o ensino presencial nesse período de implantação de medidas sanitárias e distanciamento social, apresenta muitos desafios, tanto para estudantes quanto para professores. O momento vivenciado nas escolas públicas através da modalidade remota, revelou com mais intensidade os problemas de falta de recursos, principalmente de estudantes que não possuem acesso à internet ou aparelhos que suportem as novas necessidades escolares.

As dificuldades econômicas e sociais que sempre representaram a realidade na educação no nosso país, parecem agora estarem escritas na bandeira, pois o sistema de aulas remotas acabou mostrando com mais clareza a diferenciação social e econômica na Educação Brasileira.

Essa realidade, além de desenhar as desigualdades presentes de forma mais clara no ensino remoto, passa também a exigir dos profissionais da educação uma reinvenção constante, bem como uma constante reflexão de como atrelar à sua área de conhecimento ao momento que estamos vivenciando, mesmo com todos os obstáculos presentes no ensino online à distância:

“A realidade passou a exigir dos profissionais uma tomada de decisão sobre o que e como ensinar por meio das plataformas digitais e das restrições impostas pela realidade social de cada grupo de sujeitos.” (MEDEIROS e NICOLINI, 2021, p. 290)

Ser professor de História na atualidade brasileira, é compreender a importância de o ensino ser ressignificado para se fazer conectado a realidade dos sujeitos, assumindo o compromisso com o desenvolvimento da consciência histórica, pois:

“Um ensino de história coerente deve estar conectado com as reais necessidades dos sujeitos [...] esse tipo de ensino está diretamente ligado à noção de cidadania e de consciência histórica dos sujeitos, que se constrói por meio de um ensino de história ressignificado e conectado a essa realidade.” (MEDEIROS e NICOLINI, 2021, p. 294)

Todas as experiências que nos tocam, nos permitem reflexões. Reflexões sobre práticas pedagógicas e práticas exteriores ao ambiente escolar e acadêmico. A vida é modificada constantemente através de nossas vivências e a maneira singular de como sentimos os eventos quando eles nos tocam.

Escrever sobre “as artes da existência”, conceito desenvolvido por Foucault (1983), através do resgate memorialístico da minha trajetória escolar acadêmica, é perceber como o nosso singular, através do contato com o outro e a vivência de eventos e acontecimentos, possui um grande potencial de formação e transformação.

Essas transformações, quando permitidas e encaradas com humildade e comprometimento (dependendo ainda das condições exteriores fornecidas para a reflexão), possuem um enorme potencial não só no processo de nossa construção de identidade enquanto sujeitos, como também enquanto professores. O conhecimento é uma trajetória contínua.

## II CAPÍTULO - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos

O objetivo do presente capítulo é abordar alguns pontos importantes historicamente para a constituição da EJA no Brasil e os significados dessa modalidade, bem como analisar as relações entre essa modalidade educacional e o ensino de História. Além disso, é pertinente refletir sobre os novos impactos sociais e pedagógicos sentidos no ensino remoto em decorrência da atual pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, o novo coronavírus. Sendo assim, não é um objetivo historicizar a trajetória da EJA, pois:

“Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.” (HADDAD, 2000, p. 108)

Pensar e repensar a educação é fundamental não só para os educadores e os ambientes escolares/acadêmicos, como também para a sociedade em geral e depende imensamente de um comprometimento político. Quando pensamos em educação no Brasil, sabemos que durante muito tempo o ensino foi um lugar privilegiado, sendo destinado principalmente às classes dominantes. Dessa forma, resquícios dessa exclusão são sentidos ainda nos dias atuais e estão cada vez mais claros.

O acesso universal à educação básica é um problema no nosso país desde os tempos de Colônia e Império. No século XX, mesmo com todos os anseios de modernização, o analfabetismo se fazia presente de maneira gritante. Foi na Era Vargas que, buscando o desenvolvimentismo a partir da industrialização, começou a ser considerada importante uma educação voltada para as demais camadas da sociedade. Isso se deu também como forma de seguir as orientações da Unesco no período pós-Segunda Guerra Mundial, visando vencer a ideia de país atrasado.

Na década de 1930, por exemplo, houve a inclusão na Constituição de 1934 do Plano Nacional de Educação para estabelecer o ensino primário integral gratuito e com extensão



para os adultos. Na década de 1940 também já começou a ganhar forma o Ensino Supletivo, sendo amparado pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. Todavia a educação vigente, de modo geral, visava a moldagem dos sujeitos, sendo permeada por valores liberais das elites, não apenas para diminuir as taxas de analfabetismo, mas transformá-los em mão de obra e meios de propagação de ideais nacionalistas.

Sendo assim, a EJA (Educação de Jovens e Adultos), já começava a ser esboçada nos anos 40/50, através de iniciativas governamentais que apontavam para uma ampliação do acesso às camadas "excluídas" da população, como a Campanha de Educação de Adultos (1947). Apesar disso, é uma modalidade de ensino que só ganha possíveis metodologias aproximadas às realidades sociais dessas camadas nos anos 1960, com as contribuições de Paulo Freire, o patrono da nossa educação.

Esse “novo paradigma pedagógico”, como sustenta Sampaio (2009, p. 20), foi desenvolvido através de um longo processo de embate político e ideológico sobre a LDB nº 4.024/61, permeado por movimentos sociais e ligados à educação popular<sup>11</sup>. Esse acontecimento, sendo representado principalmente pela figura de Freire, caracterizou então um “segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil” (SAMPAIO, 2009, p. 20).

No final da década de 1950, a educação de forma geral realizada com adultos ainda era tratada como a educação infantil, com a ideia de analfabetismo ligada diretamente à falta quase total de conhecimento. A educação freiriana, em contramão aos moldes estabelecidos e base da chamada educação popular, enfrentou grandes barreiras nos anos 60 e 70, pois o Brasil vivenciava o período da Ditadura Militar.

A educação, impactada por controle demasiado dos governos militares, era caracterizada principalmente pela implantação da chamada pedagogia tecnicista, com vários cortes de ações como do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que propagava uma educação crítica. Dessa forma, a perseguição durante esse período também atingiu os ideais progressistas educacionais, inclusive com a prisão e exílio de Paulo Freire, que mesmo

---

<sup>11</sup>Francisca Pini coloca que Educação Popular como práxis social é: “compreendida como aquela que não está institucionalizada, ocorre dentro e com os grupos populares; é determinada pela realidade e sua perspectiva é histórica. Desenvolve-se na sociedade para se contrapor ao projeto educacional dominante.” Em: **Educação Popular e os seus diferentes espaços: Educação social de rua, prisional e campo**. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/32.pdf>. Acesso em setembro de 2021.

distante do país, continuou a influenciar a trajetória da EJA.

Foi nesse período em que houve a implementação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), mais precisamente em 1967, através de um grande investimento e controle do Governo Federal. Voltado não apenas para diminuir o analfabetismo, o Mobral também atuava para o desenvolvimento econômico do país, funcionando como um instrumento de legitimação política.

O chamado ensino supletivo dos anos 1970, que foi instituído pela Lei 5.692/7, possuía como proposta uma escolarização tardia e flexível. Como afirma Haddad, alterações foram feitas para atender aos interesses governamentais:

“O ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular [...]” (HADDAD, 2000, p.117)

Para Freire, mais do que vencer as barreiras do analfabetismo, é preciso ainda atuar para uma alfabetização política, de conscientização de lugar e posição social, cultural e histórica. A educação libertadora é o caminho para uma justiça social e essa prática só começa a ganhar espaço oficialmente nos anos 1980, no período de reabertura política. Momento no qual a educação básica começou a ser ampliada à jovens e adultos, sendo amparada pela Constituição de 1988, como fruto de reivindicação social e de setores progressistas.

Como marco da passagem de Paulo Freire pela secretaria municipal de Educação de São Paulo, está a criação do MOVA (Movimento de Alfabetização), que foi um modelo de programa público que visava apoiar as salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos. A EJA que conhecemos hoje é fruto de toda essa trajetória histórica, de modificações e também de dificuldades, muitas vezes pela falta de prioridade de investimento e expansão pelos governos ainda nas décadas seguintes, mas essa trajetória não deve ter fim.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil só passou a ser incluída na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira)<sup>12</sup> em 1996, sendo reconhecida oficialmente como um direito público. Essa modalidade também foi atrelada a iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado, o TOPA (Todos Pela Alfabetização) na Bahia e incluída no Fundo do

---

<sup>12</sup>É a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior.

Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB.

Analisar a trajetória da EJA no Brasil, é conhecer as grandes barreiras que acompanharam e ainda acompanham essa modalidade de educação. Também é sobre refletir sobre a precariedade de políticas públicas e a falta de prioridade.

É repensar o ambiente escolar, seja ele presencial ou virtual, metodologias e práticas pedagógicas na Contemporaneidade. É reinterpretar a educação, modificar o pensar e o agir para que esta não esteja exclusivamente sob o “poder” do Estado, dos ambientes escolares e do “corpo” interno escolar. E sim como uma constante atividade construída coletivamente, com as comunidades e em seus cotidianos (FREIRE,1980, p.117).

É válido ainda questionar se o modelo de escola vigente atende às necessidades atuais dos diferentes públicos, principalmente quando nos deparamos com o grande número de evasão escolar da EJA. Fenômeno motivado por dificuldades que, em sua maioria, são decorrentes da ineficácia do Estado em promover o bem-estar social.

Além dos motivos econômicos, sociais e pessoais, a evasão escolar também está ligada aos resquícios de uma pedagogia tradicional que ainda se faz presente nesse modelo escolar. Cada vez mais a escola é vista como um lugar desinteressante, desestimulante e excludente, por continuar mantendo uma aproximação com a ideia de moldagem de sujeitos:

“A escola surge, pois, como uma maquinaria destinada a produzir sujeitos, produzir subjetividades, a produzir corpos treinados e hábeis, a produzir formas de pensamento e de sensibilidade adequados à ordem social burguesa.” (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 57)

A necessidade de uma reflexão crítica aos lugares do professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, sobre o papel da escola e das comunidades para atuar nas transformações sociais é urgente e está diretamente ligada às demandas de Educação de Jovens e Adultos.

O modelo tradicional de educação vigente como um dos meios preservadores e propagadores das tradições e dos saberes prontos e acabados, já não serve aos indivíduos que vivem em condições pós-modernas e por muitas vezes ignora as realidades sociais do público.

De acordo com Albuquerque Júnior (2010), por mais que tenha acontecido uma transição de uma educação pensada como instrução ou como erudição, para uma educação pensada como formação, essa concepção de educação atual é tão conservadora quanto as anteriores: “[...] Apanágio da vitória final da ordem burguesa, a educação como formação pretende moldar os sujeitos [...]” (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 61).

Como educadores, cabe a nós repensarmos nossas práticas pedagógicas, metodológicas e o nosso lugar enquanto profissionais. Acredito na importância de romper o conceito tradicional no qual o professor se torna opressor e o aluno passivo.

Acredito na importância de me colocar na posição que Sílvio Gallo (2002) define como “professor-militante”: um profissional que atua com empatia e solidariedade, apontando coletivamente as possibilidades de transformação e libertação, de acordo com a realidade de cada um e praticando o diálogo. Essa proposta permite e necessita dos questionamentos, da empatia com o outro, da compreensão de que o professor não é mais apenas aquele que transfere os saberes e que o aluno não é um “depósito de conhecimento”.

A proposta apresentada, nesses aspectos, é semelhante com a proposta pedagógica de “deformação” apresentada por Albuquerque Jr (2010). Educar para deformar o sujeito significa ir na contramão da proposta tecnicista e da moldagem dos sujeitos: “[...] o ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto de professores quanto de alunos”. (ALBUQUERQUE JR, 2010, p. 63).

A escola enquanto uma instituição que reproduz preconceitos, exclusão social e ideais que atuam, de maneira direta ou indireta, para a manutenção de uma dada ordem social não cabe na atualidade. A escola e seus componentes, devem não só criticarem essa ordem social, como também refletirem sobre as formas de alcançar as mudanças nessa sociedade. Não é apenas o acesso que deve ser garantido, mas também a sua permanência, principalmente quando falamos de EJA.

O individualismo, bastante presente nessa sociedade capitalista, também é uma problemática. Como defende Sílvio Gallo (2008), a educação só pode acontecer na relação com o outro, seja de forma direta ou até mesmo indireta: “A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar - e para ser educado - é necessário que haja ao menos

duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades [...]” (GALLO, 2008, p. 01).

O objetivo no processo educativo que segue essa lógica da multiplicidade, das diferenças de cada indivíduo, passa a não ser mais o de formar o sujeito, mas sim o de investir nas diversas singularidades, sendo assim uma educação pelo outro.

Na LDB vigente, Seção V, estão presentes dois artigos referentes a Educação de Jovens e Adultos, sendo o artigo 37 bastante específico com relação à sua proposta:

“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 si. [...]”<sup>13</sup>

O programa é dividido em etapas, atendendo ao ensino fundamental, no qual o requisito é ter no mínimo 15 anos e não ter completado até o 9º ano e o ensino médio, que é destinado a pessoas maiores de 18 anos. A duração média de conclusão é 2 anos para o fundamental e 18 meses para o médio.

Ocorrendo em duas modalidades, presencial e EAD (Ensino à Distância), EJA ainda é um modelo educacional "marginalizado", com um público que já foi excluído e (ou) negligenciado pelo Estado e nos ambientes escolares. Muitos tiveram o acesso à educação negado por falta de recursos, por necessidade de trabalhar, por ser “invisível” nos ambientes escolares e outros fatores que se dão pela ausência de políticas públicas eficientes.

Esses indivíduos buscam a EJA, muitas vezes nas mesmas condições sociais precárias, almejando um diploma para ter acesso a um trabalho com direitos e com o desejo de alcançar uma instabilidade, que é negada pela precarização do trabalho.

---

<sup>13</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em setembro de 2021.

São jovens que não foram acolhidos, são mães, pais, avós e trabalhadores que hoje buscam a Educação de Jovens e Adultos por consequência de uma sociedade desigual e que precisam não só adquirir diplomas de ensino fundamental e médio. Devem ter acesso ainda às condições favoráveis para que possam aprofundar suas visões culturais, sociais e políticas, a partir de seus conhecimentos extraescolares.

## **2.2 Ensino de História no contexto da EJA**

Nos últimos anos, estamos vendo que a importância da profissão de professor vem sendo questionada. Isso se dá não só por estarmos vivendo a globalização, com a integração tecnológica, cultural e social. É um sintoma da forte polarização política que se manifesta mundialmente.

Estamos vivenciando uma verdadeira desvalorização da área de humanas e mais precisamente, do ensino de Sociologia, Filosofia e História nas escolas brasileiras. Essa desvalorização ficou ainda mais clara em 2017, quando a Reforma do Ensino Médio foi sancionada pelo então presidente da República Michel Temer, através da Lei nº 13.415/2017, tirando a obrigatoriedade dessa área de conhecimento.

O ensino de História, particularmente, vem sendo bastante questionado com essa polarização política, que se inicia na década passada e que se agrava com a atual realidade pandêmica causada pelo novo coronavírus.

Discursos de atuais figuras políticas, sejam deputados, ministros ou a do atual presidente Jair Bolsonaro, agravam esse questionamento da História que, somado às informações sensacionalistas que são difundidas virtualmente, faz com que até mesmo alguns alunos passem a levar esse questionamento para dentro de sala de aula, confrontando os próprios saberes históricos e a importância do professor.

Além do panorama político que tem grande influência sobre esse problema, é fato que vivemos na “Era da Informação”, na qual é enorme a quantidade de pessoas que recebem inúmeras informações de todas as áreas por dia, muitas vezes sem consultar a veracidade dessas informações, que chegam a ser utilizadas para confrontar saberes científicos.

A Era da Informação, claro, não atinge todas as camadas da sociedade e de forma

homogênea. No Brasil, um país que apresenta tanta desigualdade social, inclusive com a pobreza apresentando significativo aumento nos últimos anos, ainda possui muitas famílias sem acesso à internet, à tv, computadores e celulares. E essa desigualdade social ficou ainda mais clara na educação a partir de 2020, quando o isolamento social passou a ser uma necessidade para driblar o aumento dos casos de Covid-19.

A sala de aula virtual - apesar de necessária até o momento em que a população como um todo seja vacinada - caracteriza-se pelo distanciamento físico e dependente dos meios tecnológicos, provocando um abismo quando os indivíduos não possuem acesso à internet e (ou) aparelhos que suportem as plataformas necessárias para a participação virtual.

Esse abismo atual, permeado também pela falta de amparo do Estado para garantir o acesso à educação virtual para esses alunos, acaba se tornando mais um obstáculo para o professor, que se vê sem um preparo prévio e que tenta procurar metodologias e ações para tentar atingir esses alunos.

Sabemos que é fundamental conhecer a História para compreendermos o mundo em que vivemos e nossa realidade. Não só para entender, mas para agir. É fundamental um conhecimento histórico que tenha como base a realidade dos alunos, não só da EJA, mas em todas as modalidades de ensino.

Essa necessidade de não mais considerar a História enquanto um simples repasse de conteúdo se manifesta ainda com mais força na modalidade EAD. Lidamos com jovens e adultos, não podemos retroceder e continuar enxergando a EJA como uma educação secundária, pouco importante.

É uma modalidade que deve sim ser flexível/adaptada, mas também crítica, reflexiva, uma educação como fenômeno social e cultural. Aproveitando a bagagem de vida desses sujeitos, as experiências extraescolares, entender que a educação não se restringe ao processo de aprendizagem entre professor-aluno, mas que essa relação é essencial para o aprofundamento educacional:

“O ensino de história, de acordo com esta abordagem, deixa de ser focado em fatos e datas e passa a ser uma investigação abrangente fundamentada na vida cotidiana. E ainda quando o conteúdo deixa de ser repassado para ser compreendido.” (HOEPERS, 2018, p. 27)

Como sabemos, muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores, muitos possuem filhos e condições financeiras não favoráveis. O que implica diretamente no rendimento educacional, ainda mais se tratando do ERE (Ensino Remoto Emergencial). Dessa forma, nós enquanto educadores, procuramos alternativas para tentar alcançá-los, utilizando outras ferramentas mais acessíveis, que não exigem para a reprodução boas configurações de aparelhos celulares, computadores e internet.

Videoaulas gravadas, produção de documentários, atividades através de aplicativos de mensagem, mapas, imagens e Podcasts, são algumas das alternativas que vêm sendo aplicadas pelos profissionais da educação. Para essas alternativas, é necessário adquirir um certo conhecimento tecnológico para produzir e aplicar esses novos formatos de aula.

Dessa forma é importante que a EJA, mesmo na modalidade de Ensino Remoto e apesar de todas as dificuldades, continue caminhando para um sentido mais amplo de educação, visando o aprofundamento do conhecimento social, cultural, econômico, político. Para tal, inclui a utilização do ensino de História e da realidade individual de cada um, criando assim condições para que se vejam enquanto sujeitos sociais:

“Entendendo que à EJA à distância não pode ser apenas uma ferramenta de busca de conhecimentos, mas o desenvolvimento da capacidade do jovem e do adulto de intervir e se inserir na sociedade, possibilitando a eles, não somente o acesso ao ensino e a ao conhecimento produzido pela humanidade, mas a instrumentalização para o uso das tecnologias e recursos disponibilizados a ele.” (HOEPERS, 2018, p. 38)

Além de pensar novos recursos para o ensino de História e de promover diálogos entre a universidade, ambiente escolar e comunidade, é necessário ainda, apesar de todos os problemas que perpassam no social, político e econômico, acreditar no potencial da relação professor-aluno e na coletividade como fatores potenciais de mudanças sociais.



### **III CAPÍTULO - MINHA PRÁTICA DE ENSINO: PODCASTS, EJA E ENSINO REMOTO NA E.E.E.F. ESCRITOR ALCEU DO AMOROSO LIMA**

O capítulo que aqui se inicia, é o relato da minha prática de ensino de História que ocorreu em setembro e outubro de 2021, com uma turma de Educação de Jovens e Adultos Ciclo III na modalidade remota, marcada por um grande número de evasão escolar. Irei refletir sobre a utilização de Podcasts como alternativa para o ensino de História online voltado à EJA, diante do grande número de desistência e evasão dos trabalhadores estudantes. Serão levantados aspectos sobre dificuldades, potencialidades e limites encontrados no uso dessa ferramenta durante o Ensino Remoto Emergencial.

Como sabemos, pensar a utilização de novas metodologias de ensino nunca se fez tão necessário quanto agora com todas as novas necessidades e lacunas provocadas pela pandemia mundial do novo coronavírus, o Covid-19. Estamos sentindo na pele essa urgência de repensar o próprio significado da educação, distanciando da noção desta como um fenômeno necessariamente associado às práticas escolares.

No século XXI, nós educadores nos deparamos com um leque de novos recursos pedagógicos tecnológicos que podem ser utilizados e que fazem parte de um universo novo para muitos de nós. Universo este que, no momento atual, fomos levados a explorar não apenas por escolha, mas também por necessidade.

Não muito diferente de 2020, em Campina Grande a maioria das instituições escolares e acadêmicas, principalmente da esfera pública, estão com as atividades presenciais paralisadas por conta da pandemia. Dessa forma, o funcionamento dessas instituições se dá através do chamado Ensino Remoto Emergencial e como a própria denominação indica, foi aplicado como emergência, sem suporte para os estudantes e professores.

Pudemos enxergar uma verdadeira ausência do Ministério da Educação (MEC) no planejamento e efetivação de metodologias que amenizassem as diferenças sociais e regionais sentidas na educação durante a pandemia, articulando estados e municípios.

O levantamento da Unicef<sup>14</sup> de 2020, presente no site BBC News Brasil, mostra que 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não

---

<sup>14</sup>Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância.

conseguiram estudar em casa<sup>15</sup>. Isso se dá por fatores financeiros, pois em muitas casas do país, falta internet e aparelhos celulares, tablets e computadores. Esses fatores parecem ser completamente negligenciados pelos órgãos públicos.

Todas essas questões mencionadas vivenciei enquanto aluna e agora enquanto professora-estagiária no ambiente escolar virtual em 2021, através da minha inserção na Escola Estadual de Ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima<sup>16</sup>, que fica em Campina Grande, Paraíba.

O estágio é requisito da Prática de Ensino de História na Escola de 1º e 2º Graus, que é componente curricular do curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal de Campina Grande, Campus I. Esse momento de prática foi dividido em 4 (quatro) momentos de prática pedagógica que nós, graduandos, vivenciamos com as turmas nas quais fomos inseridos individualmente.

Na UFCG, até o presente momento, os locais de estágios de licenciatura em História são procurados pelos próprios graduandos. Como requisitos estão a escolha de escolas de ensino público e a inserção em turmas de Ensino Médio ou EJA.

Confesso que enfrentei bastantes dificuldades, pois além da dificuldade de encontrar um local disponível para estágio, os estudantes da turma em que fui acolhida não possuíam boas conexões de internet.

Diante disso, neste terceiro capítulo busco não apenas relatar o meu dia a dia enquanto professora-estagiária de História, mas também problematizar as dificuldades que encontrei em lecionar no Ensino Remoto Emergencial. Além disso, discutir sobre aspectos referentes à escolha e resultados do uso de um recurso tecnológico como alternativa pedagógica: os Podcasts.

### **3.1 Meu trabalho como ponto de encontro com a EJA**

O professor/historiador que me acolheu, José Valmi Oliveira Torres, havia sido meu professor no Ensino Médio em 2015, na escola que hoje é integral, E.C.I Virginius da Gama e

---

<sup>15</sup>Souza, Felipe. Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. BBC News Brasil em São Paulo: Maio de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>. Acesso em outubro de 2021.

<sup>16</sup>R. Conceição B Santiago, SN - Malvinas, Campina Grande - PB, 58432-685.

Melo<sup>17</sup>. Desde lá não possuíamos mais contato, mas nos reencontramos no momento da minha longa (e desesperada) procura por um local de estágio.

A minha dificuldade em encontrar uma instituição para a realização da prática de ensino se deu por dois fatores: os professores conhecidos por mim já estavam com um certo número de estagiários e os horários das aulas de História coincidiam com o meu horário de trabalho.

Trabalho no período da manhã e tarde, restando apenas o turno da noite como opção. O professor Valmi dá aulas noturnas para as turmas de EJA há muitos anos e atualmente leciona na E.E.E.F. E. Alceu do Amoroso Lima, permitindo assim a prática do estágio no único horário que se encaixava com minha rotina de universitária/trabalhadora.

Fui inserida na turma de EJA U, Ciclo III, na qual as aulas de História acontecem uma vez por semana, nas Terças-Feiras às 19:50. Ressalto que já estive em posição de professora-estagiária em oportunidades anteriores, através do PIBID - História (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em 2018 e 2019 e também durante a minha primeira tentativa de concluir o curso no período 2020.1.

Nunca tive a oportunidade de conhecer a EJA e o meu conhecimento a respeito dessa modalidade era muito restrito. Logo me vi em um verdadeiro desafio, pois além de estar inserida no Ensino de Jovens e Adultos pela primeira vez, as aulas estavam sendo em uma nova modalidade: Ensino Remoto Emergencial.

### **3.2 A escola e a turma: Encontros e desencontros**

A escola, localizada no bairro das Malvinas, também atende alunos de bairros próximos na Zona Oeste de Campina Grande. Como moradora da região, posso afirmar que grande número de seus estudantes são periféricos. A instituição, que ainda não faz parte do grande número de Escolas Integrais da cidade, abrange o Ensino Fundamental I, II e o Ensino de Jovens e Adultos.

#### **FIGURA I: E.E.E.F. Escritor Alceu do Amoroso Lima**

---

<sup>17</sup> R. Penedo, SN - Malvinas, Campina Grande - PB, 58433-146.



Fonte: Google Maps.

Fundada em 1996, fica situada na Rua Conceição B. Santiago, com 11 salas de aulas e funcionamento nos três períodos. Não tive a oportunidade de conhecer presencialmente o interior da instituição por conta da pandemia, pulando então um momento bastante importante de ambientalização.

De acordo com os dados que levantei, através da ajuda de Dona Fátima, membro da direção do corpo escolar do Alceu, na turma de EJA Ciclo III estão matriculados 18 alunos. A escola possui um total de 175 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, em 2021.

Minhas experiências como aluna e também como professora sempre tiveram como ambiente as escolas públicas, o que me faz compreender o impacto que as realidades sociais dos alunos têm sobre o ensino e aprendizagem.

As escolas públicas de Campina Grande pelas quais passei, apresentavam uma falta de estrutura bastante considerável, sem muitos ou quase nenhum equipamento tecnológico para ser utilizado durante as aulas. E grande parte dos alunos eram humildes.

Se em escolas privadas no Brasil, o ensino extraclasse com uso de meios tecnológicos através do acesso à internet é uma realidade, essa realidade ainda é muito distante para as escolas públicas.

A turma de EJA Ciclo III - U, que acompanho desde agosto, é formada por 18 alunos matriculados, dos quais apenas 3 participam das aulas remotas. Possuindo uma faixa etária entre 23 e 48 anos, muitos relataram que não possuem acesso a uma rede de internet que suporte as aulas síncronas.

Esses alunos, além de terem uma faixa etária bastante variada e serem compostos por uma maioria de mulheres, mães e trabalhadoras, são bastante introspectivos no sentido de participação e comunicação com professores. E essas características me desafiaram ainda mais.

O Ensino Remoto de Emergência não abrange a todos e quando eu me deparei com essa situação na posição de professora, senti um misto de frustração e necessidade de repensar minhas práticas e maneiras de alcançar esses estudantes.

### **3.3 Fronteiras nas aulas síncronas**

Iniciamos o estágio dia 24 de agosto de 2021. Até então não tive contato visual com a turma, mas a pedido do professor Valmi Torres, elaborei a aula com a temática “Tempos de Pandemia: Peste Negra e Covid-19 (Novo Coronavírus)”. Busquei, de maneira resumida e com cuidado para não cometer anacronismos, relacionar impactos da Peste Negra e o adoecer no período medieval, com a pandemia causada pelo Novo Coronavírus, Covid-19.

Produzi uma atividade formada por um pequeno texto com a temática, visando provocar o aluno à uma reflexão acerca da sua vivência pessoal em meio à pandemia atual, no que diz respeito aos impactos sociais e econômicos sentidos.

A atividade de uma questão, pedia a elaboração pequena de texto sobre essas questões, na tentativa de criar condições para que eles comesçassem a se inserir mais nas aulas. Também possibilitaria que eu pudesse conhecê-los e pensar novas formas de trabalhar com eles.

Eu e Valmi ficamos em chamada através do Google Meet esperando algum estudante entrar para iniciarmos a aula e sem sucesso, conversamos sobre a turma e o ensino remoto. O professor me falou que cerca de três alunos da turma se conectam nas aulas de maneira esporádica, sob a justificativa de não possuírem acesso à boas redes de internet. E que, mesmo não assistindo às aulas, as atividades são enviadas através do grupo no Whatsapp, no qual eles mantêm contato.

### **ANEXO I - Aula dia 24 de agosto de 2021 (Google Meet)**



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Pós-chamada via Meet, disponibilizei a nossa primeira atividade produzida via Whatsapp e comecei a refletir sobre o plano de aula que acabou não saindo do papel. Vi que não poderia continuar planejando as aulas síncronas, pois não se encaixava com a realidade da turma. Também não seria uma boa opção disponibilizar aulas gravadas em vídeo, por conta do formato do arquivo que exige melhores conexões de internet para ser reproduzido.

Analisando a turma, também percebi que estava desmotivada devido a monotonia dessa realidade no ensino remoto e as dificuldades de acesso. Comecei a pensar sobre todas essas questões, levando em consideração também fatores como a vida pessoal desses estudantes, que em grande parte também são trabalhadores.

No período de treinamento na empresa em que trabalho atualmente, cheguei a ficar com alguns horários livres nos quais eu devia permanecer nos computadores, que não possuíam “passatempos” que não fossem algumas faixas de música e o Google Podcast.

Comecei a ouvir alguns Podcasts de História para aproveitar aqueles momentos disponíveis e estudar. Fora do trabalho, também comecei a ouvir Podcasts durante atividades domésticas e trajetos no transporte público. Essa minha experiência enquanto ouvinte possibilitou um outro olhar acerca dessa ferramenta.

Entendendo que “aprender em qualquer lugar, a todo momento e de forma colaborativa, são exemplos marcantes dos processos de aprendizagem que norteiam a “era digital” (LOPES e VAZ, 2016, p. 01), decidi então testá-lo na turma, para tentar alcançá-los fora daquele ambiente escolar via Google Meet, que não estava sendo acessível.

### **3.4 O uso de Podcasts como alternativa para as aulas de História com EJA**

Quando procuramos conhecer a história dos Podcasts, através de trabalhos como o de Freire (2017)<sup>18</sup>, vemos que seu desenvolvimento remonta do início do século XXI, possuindo ligação direta com o surgimento dos Blogs nos finais da década de 90.

Os Áudio blogs, que emergiram nos anos 2000, seriam então como as primeiras amostras do que viriam ser os Podcasts, que por sua vez, datam do ano de 2003. Sendo desenvolvido pelo então ex-Vj da MTV dos anos 80 Adam Curry, que ficou conhecido como seu criador, foi disponibilizado em código aberto.

De acordo com Freire (2017), os Blogs já promoviam um exercício educacional desvinculado de contextos escolares e os Podcasts, com o acesso facilitado, ganharam também uma caracterização educacional nítida principalmente a partir de 2007. Foi através do iTunes U da Apple, que aconteceu a inauguração do uso sistematizado dos Podcasts.

O primeiro Podcast brasileiro foi o Digital Minds, de Danilo Medeiros, em 20 de outubro de 2004. Apesar do grande número de ouvintes de Podcasts no país, como ressalta Freire (2017, p.62), é ainda uma tecnologia pouco inserida formalmente na educação brasileira. Apesar de possuir diferenciais como características de maleabilidade espacial e temporal, há ainda essa dificuldade em enxergar o potencial de ferramentas como os Podcasts.

Isso se dá por diversos fatores, entre eles, a sensação dos professores de falta de liberdade de atuação, tanto no ambiente escolar em que trabalham, quanto por parte das autoridades governamentais e as legislações que regem o processo educacional escolar, como descreve Jaques (2020):

“os professores, em sua maioria, estão preocupados em atender uma demanda que lhes é imposta por diferentes lados, como os conteúdos presentes nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Estaduais, entre outros) [...] que fogem de seu planejamento inicial e mesmo interferindo no cotidiano da dinâmica.” (JAQUES, 2020, p. 02)

Procurando definir Podcasts, Freire (2017) caracteriza essa mídia como sendo uma tecnologia da oralidade e que mesmo se encaixando como uma ferramenta tecnológica, é também um fazer humano:

---

<sup>18</sup>FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Podcast: Breve História De Uma Nova Tecnologia Educacional. Educação em Revista, Marília, v.18, n.2, p. 55-70, Jul.-Dez, 2017.

“O *podcast* consiste em um modo de produção/disseminação livre de programas distribuídos sob demanda e focados na reprodução de oralidade e/ou de músicas/sons. Essa definição acaba por contemplar o “fazer” humano do podcast acima de seus técnicos” (FREIRE, 2017, p. 68)

Essa reflexão de Freire (2017) é importante no enfrentamento de uma certa resistência que ainda existe no uso de TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) como recursos pedagógicos e metodológicos. Resistência essa que se manifesta, muitas vezes, na ideia de que a figura do professor está sendo “deixada de lado”, na medida em que a tecnologia ganha espaço nos ambientes escolares.

Esse receio de perda de “espaço” é compreensível, devido a um fator que Santos (2019) denomina como “disputa de narrativas”. Sabemos que antes o professor era concebido como o “detentor de conhecimento” e hoje nós temos um verdadeiro universo de tecnologias de informação à disposição. Universo este em que, muitas vezes, informações sem embasamento científico ganham destaque através de mídias sociais, em detrimento do conhecimento científico.

Apesar de todas as dificuldades que nós educadores enfrentamos no século XXI, considero importante além de repensarmos o nosso lugar, nos utilizarmos das TICs na tentativa de promover uma educação abrangente. Nesse cenário tecnológico, concordo que “A atividade do professor pode ser o de aproveitar esses espaços multimídia para construir e compartilhar conteúdo junto dos alunos” (SANTOS, 2019, p. 129).

Levando em consideração esses fatores, o uso das TICs como ferramenta pedagógica abre um leque de possibilidades para um ensino de História mais dinâmico e também mais acessível:

“A Web 2.0 possibilitou não apenas o acesso, mas também a produção coletiva do conhecimento histórico e abriu portas para que a história não se mantivesse restrita à comunidade acadêmica.” (SOUZA, 2017, p. 51).

Sobre os Podcasts possuem a característica de arquivo em MP3, Jaques (2020) ressalta que estes podem ser reproduzidos em diversos aparatos tecnológicos, diferenciando-se assim de demais mídias pela sua propagação. Principalmente porque podem



ser disponibilizados em diversas plataformas, a chamada *podosfera*, sem necessidade de fazer download.

### 3.5 Desenvolvimento do planejamento com o uso de Podcasts

Levando em consideração todos esses fatores, decidi, em conjunto com a professora Damiana França e com a autorização do Professor Valmi Torres, produzir aulas em formato de Podcasts com duração entre 5-12 minutos, para facilitar o acesso à turma de EJA U, Ciclo III.

O aplicativo escolhido por mim foi Anchor.fm, por ser um facilitador para a gravação, edição e disponibilização simplificadas, com versão disponível para smartphones, através da Play Store. A Anchor também permite que os Podcasts sejam ouvidos nos principais distribuidores, como Google Podcasts e Spotify, sem necessidade de instalar o aplicativo para prosseguir com a reprodução.

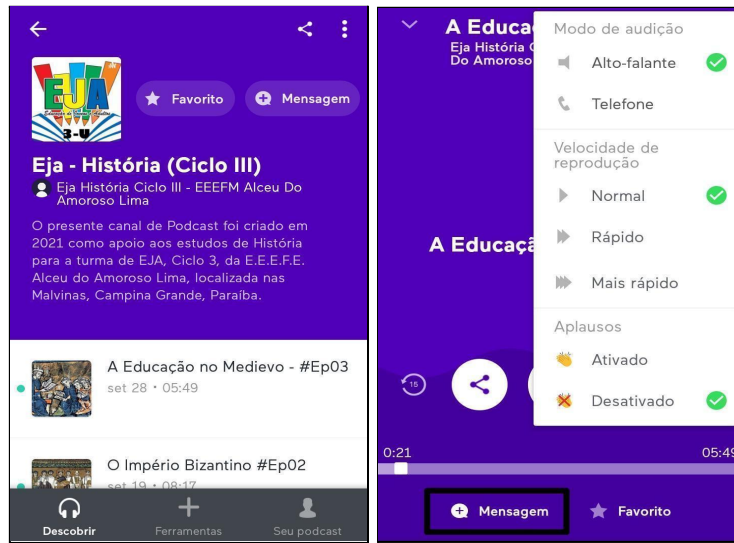
O canal intitulado de “EJA - História (Ciclo III)”, está no ar desde o dia 06 de setembro de 2021, contendo 3 arquivos que foram referentes aos outros três momentos de contato pedagógico com a turma. A plataforma permite ainda que os ouvintes adicionem comentários, dúvidas e sugestões sobre os episódios através de mensagens de voz, bem como regular a velocidade de reprodução do áudio.

#### ANEXO II - Tela inicial do canal de Podcast (Acesso por computador)



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

### ANEXO III - Tela inicial do canal de Podcast e tela de reprodução



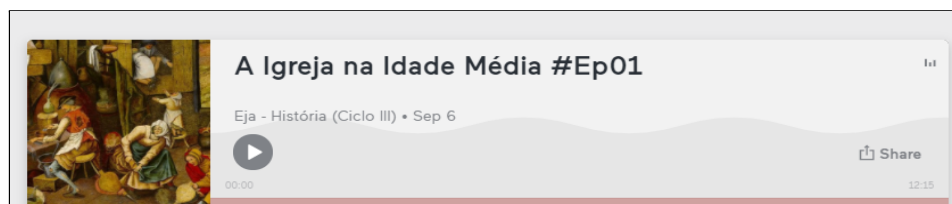
Acesso por smartphone. Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Todos os conteúdos trabalhados nos últimos 3 momentos pedagógicos com a turma foram estabelecidos pelo professor regente. Dias antes de cada aula, o professor me informava o assunto do próximo encontro e eu me encarregava de desenvolver e produzir as temáticas, que seguiam o fluxo dos estudos sobre o Medieval.

Procurei, quando possível, estabelecer permanências e influências do Medieval para o Ocidente e o nosso dia a dia, principalmente para propiciar condições para que eles pudessem desenvolver ainda mais suas visões de mundo.

Sendo assim, nosso primeiro Podcast foi disponibilizado para a turma dia 14 de setembro de 2021, sendo produzido com o tema “A Igreja na Idade Média: Relações Estruturais, Sociais e Influências na Construção da Mentalidade Ocidental”, com cerca de 12 minutos de duração.

#### Figura I: Primeiro Podcast disponível no canal EJA - História (Ciclo III)



Captura de tela elaborada pela autora (2021).

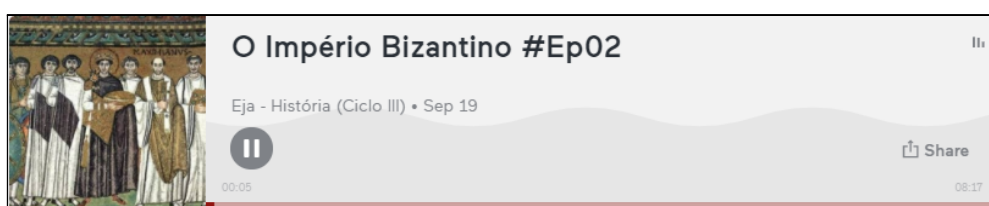
Foi disponibilizado para a turma, através do Whatsapp, o link do Podcast, junto com uma questão de produção de texto sobre como a Igreja Medieval influenciou as mentalidades presentes ainda hoje no Ocidente. Para isso, eles levariam em consideração características da nossa sociedade, como os papéis sociais e relações de gênero, política, economia, entre outros aspectos percebidos por eles.

Esse esquema de disponibilização dos links dos Podcasts e das atividades através do Whatsapp, foi utilizado até a data final do estágio, por ser essa uma plataforma que todos da turma possuíam acesso. E todos os temas foram passados pelo professor, cabendo a mim a escolha de alguns aspectos mais precisos ou não, bem como fontes e a produção, incluindo gravação, edição e postagem.

O segundo Podcast foi disponibilizado dia 21 de setembro de 2021, com o tema “O Império Romano do Oriente (Império Bizantino): Aspectos sociais, Culturais e Econômicos”. Para essa temática, utilizei além do Podcast, um mapa de localização do Império, para possibilitar uma melhor situação geográfica.

A forma de avaliação, dessa vez, foi através de uma questão de múltipla escolha da Puc-Campinas, que tratava da problemática da duplicidade de poder político e religioso nas mãos da figura do Imperador.

### **Figura II: Segundo Podcast disponível no canal EJA - História (Ciclo III)**

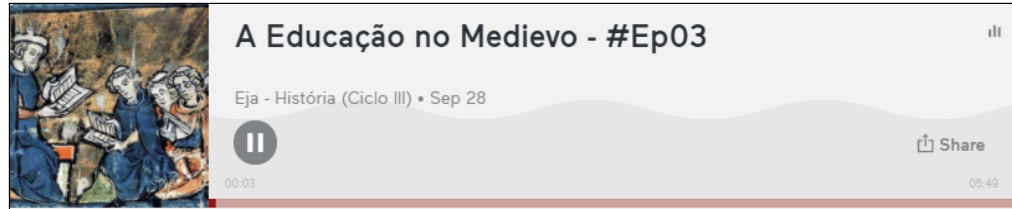


Captura de tela elaborada pela autora (2021).

O nosso último encontro online através do estágio, ocorreu no dia 28 de setembro, através da produção do Podcast com o tema “Educação na Idade Média”. Nesse momento procurei levantar, durante a minha fala, aspectos que pudessem levantar maiores reflexões a partir das vivências desses estudantes, como por exemplo, à crítica a uma educação que não

alcança a todos igualmente e as dificuldades dos indivíduos que necessitam do trabalho, que é precarizado, na maioria dos casos.

**Figura III: Terceiro Podcast disponível no canal EJA - História (Ciclo III)**



Captura de tela elaborada pela autora (2021).

### 3.6 Como os alunos de EJA enxergaram o uso de Podcasts?

Para fechar o estágio, foi enviado um formulário constituído por questões (objetivas e subjetivas), através do Google Forms. As questões foram desenvolvidas para que eu pudesse ter uma visão maior sobre a impressão deles acerca do uso de Podcasts no ensino de História. Através dele também foi possível conhecer alguns detalhes pessoais desses estudantes, como por exemplo, faixa etária e se estava trabalhando até o presente momento.

O grupo de Whatsapp da turma tinha a função de armazenar materiais e atividades, dessa forma, a maneira que encontrei de consultar a opinião deles sobre o uso de Podcasts nas aulas de História foi a partir do Google Forms. O formulário ficou disponível para os alunos do dia 30 de setembro até o dia 01 de outubro de 2021 e através dele, pude constatar as perspectivas deles sobre nossa experiência com essa ferramenta.

Possuindo o título “*O uso de Podcasts nas aulas de História - EJA (Ciclo III)*”, contou com a participação de 06 alunos. Entre eles, a faixa etária varia de 23 à 48 anos, sendo 66,7% do gênero feminino e 33,3% do gênero masculino. Além disso, pude perceber que o número de trabalhadores entre esses estudantes soma 83,3%.

A EJA é marcada pela presença dominante do feminino e do estudante que também é trabalhador. A luta pelo retorno à escola é um direito que já foi negado para eles em vários momentos da vida. Pude constatar que além de trabalhadores, muitos desses estudantes são também pais e mães, que moram em bairros periféricos de Campina Grande.

Trabalho, filhos e dificuldades econômicas são as principais características da turma, sendo assim, precisei tentar não só exercer a empatia, como também partir desses fatos para trabalhar a História com a aproximação dessas realidades. Diante disso, me apoiei na ideia defendida por ARROYO (2017, p. 06) “o passo decisivo para reinserção da EJA é ter o trabalho como referente ético-político-pedagógico”.

Sobre como eles enxergam o uso de Podcasts para o estudo da História no ensino remoto, 83,3% dos estudantes selecionaram a opção: “*Os Podcasts ajudam nos estudos de História, pois são acessíveis por possuírem o formato de áudio e permitem que eu ouça as aulas em outros momentos do meu dia a dia*”. Uma pessoa respondeu: “*Ajuda, é interessante*”

Como colocam Moura e Carvalho (2006, p. 4) “Falar de podcast é falar de uma aula que pode ser estudada ou recordada a qualquer momento, em qualquer lugar”. Essa característica de maleabilidade temporal e local dos Podcasts, somada à acessibilidade, foram fatores que pude enxergar como facilitadores aos nossos estudos de História.

Nenhum estudante selecionou a opção “*Os Podcasts não auxiliam nos estudos, pois não é simples ouvir os áudios nas plataformas em que eles são disponibilizados*”. Esse fato foi essencial para entender como eles receberam o uso dessa ferramenta nas aulas, na tentativa de substituir plataformas de aulas síncronas que não conseguiam acessar.

Quando questionados se os Podcasts são úteis para as aulas de História, 83,3% dos estudantes responderam que sim. Entre eles, 66,7% afirmaram que recomendariam o uso de Podcasts para outros professores, em outras disciplinas.

A partir desse retorno dos estudantes, é possível perceber também que, por mais que tenha ocorrido um maior alcance através dos Podcasts, quando comparado ao Google Meet e as aulas síncronas, o número de acessos também não abrangeu a maioria dos estudantes matriculados.

Por muitos momentos durante a Prática de Ensino, eu me questioneei sobre a opinião deles acerca dessa experiência que também é nova para mim. E apesar de não abranger a totalidade da turma, que seria o ideal, vi que conforme ocorria a disponibilização dos links através do grupo de Whatsapp, os acessos atualizavam.

Diante dos resultados levantados no formulário, podemos concluir que o uso de Podcasts é viável não só ao estudo de História, como também possui possibilidades para

outras áreas do conhecimento. Foi considerada uma ferramenta útil pelos estudantes da turma de EJA e 66,7% deles afirmaram que recomendariam o uso para outros professores.

### 3.5 Dificuldades e resultados do uso de Podcasts

Dentro desse universo de Podcasts, há algumas técnicas de uso pedagógico que procuram promover uma construção em conjunto com a turma, como por exemplo, a chamada *storytelling*<sup>19</sup>, defendida em 2018 por João Victor Loures.

Apesar de considerar extremamente importante essa construção coletiva para os Podcasts, não foi possível estabelecer esse tipo de interação que eu almejava. Para isso, os alunos precisam possuir acesso à rede de internet que permita o uso de plataformas de videochamadas, como o Google Meet e o Microsoft Teams e essa não é a realidade com a qual me deparei.

O Whatsapp, durante a Prática de Ensino, foi uma plataforma bastante importante, sendo utilizada como semelhante ao Google Classroom, no que diz respeito ao gerenciamento dos estudos e disponibilização de materiais. Mas não é um ambiente utilizado pela equipe de professores e alunos da escola para discussões temáticas e semelhantes.

Dessa forma, a interação observável ocorreu através do nosso canal de Podcast, com uma média de 7,66 reproduções cada áudio/aula. Nesse sentido, entendo a interação em uma definição mais ampla, “pois não está presa somente as pessoas que participam dos momentos antes e durante a gravação de um determinado tema ou assunto” (JESUS, 2004, p. 35).

Sendo assim, entre as interações que foram possíveis, levando em consideração o momento atual e a realidade dos alunos, estão as descritas por Jesus (2004):

“O ouvinte pode participar do diálogo com a liberdade que ele preferir, tanto simplesmente ouvindo, como mandando e-mails, deixando comentários no site do Podcast ou enviando mensagens através das redes sociais. Esse diálogo pode ocorrer tanto com quem produziu ou com outras pessoas que

---

<sup>19</sup>LOURES (2018, p. 23) define *Storytelling* como “uma técnica de produção e contação de histórias que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazerem ensinamentos, passarem ideias ou conceitos que são enriquecidas com fontes diversas”. Em: LOURES, João Victor. **Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. 2018. 103 f. Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

expressaram suas opiniões nas áreas destinadas a comentários” (JESUS, 2004, p. 36)

Acredito que a participação dos ouvintes ocorreu por características como a informalidade da linguagem, pois “permite uma horizontalidade do conhecimento, colocando todos os agentes no mesmo nível hierárquico” (JESUS, 2004, p. 15), além do fator principal que foi a acessibilidade.

A Prática de Ensino em si foi um verdadeiro desafio. Tive que encontrar maneiras de alcançar os alunos, distanciando das plataformas às quais estava familiarizada e mergulhando em um universo totalmente novo, o de gravação e edição de áudios. Não tenho boas ferramentas para isso, todos os áudios foram produzidos através do meu smartphone e do aplicativo Anchor, sendo que a edição de áudio foi o processo mais difícil.

Precisei pesquisar programas gratuitos e com manuseio mais simplificado para as edições dos áudios, fazer roteiros, estudar. Ouvi outros Podcasts de História, como o canal História em Meia Hora, feito por Vítor Soares<sup>20</sup> e adaptei os modelos que tinha como referência para a proposta, que era a de alcançar os estudantes em uma plataforma mais acessível.

Outra dificuldade que encontrei foi uma certa falta de incentivo nessa parceria entre professor e estagiária, que ocorreu também com um contato limitado. Parei em alguns momentos para pensar no que eu estava produzindo: aquilo realmente poderia servir de alternativa para a ausência dos alunos nas aulas de História? Eu estava atuando no sentido de ser a professora que eu almejo ser?

Apesar dos anseios que caminharam comigo ao longo de todo o estágio, considero que escolhemos uma alternativa que se encaixou com as condições com as quais me deparei. Além de tudo, vejo que o estágio e a Prática de Ensino foram excelentes oportunidades de aprendizado, para refletir sobre o meu lugar de professora e minhas práticas pedagógicas, sendo uma experiência única e engrandecedora.

---

<sup>20</sup>Disponível em: <https://historiaemmeiahora.com>. Acesso em outubro de 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa foi proporcionar a reflexão sobre o Ensino de Jovens e Adultos na modalidade do Ensino Remoto Emergencial e o uso de Podcasts no ensino de História, como uma das alternativas para amenizar o número de evasão escolar, visto que é grande o número de trabalhadores/estudantes que compõe a EJA e que não possuem acesso à internet em condições apropriadas e dispositivos que permitam acessos à plataformas de aulas síncronas.

Pude vivenciar com a turma EJA - U, Ciclo III, momentos iniciais de aulas síncronas de História via Google Meet, que tinha um alcance entre zero e três alunos, apesar de ser 15 o número de matriculados. No nosso canal de Podcast “*EJA - História (Ciclo III)*”, finalizamos o estágio com uma média de 7,66 de reprodução por cada áudio/aula.

Apesar da melhoria na quantidade de acessos aos estudos de História através dos Podcasts, quando comparados ao Google Meet, foi possível perceber que o uso das TICs como ferramentas pedagógicas não é milagroso, pois a adesão aos Podcasts não chegou a atingir metade da turma.

Além da contabilização de acessos através do canal de Podcasts, o formulário “*O uso de Podcasts nas aulas de História - EJA (Ciclo III)*”, disponível no Google Forms, foi fundamental para a dimensão do retorno desses estudantes, fechando ao todo uma taxa de aceitação de 83,3%, com a participação de 06 alunos.

Como resultados, pode-se apontar que a turma possui como maioria estudantes do gênero feminino e trabalhadores. Além disso, mais de 80% dos que responderam, confirmaram que os Podcasts são úteis ao ensino de História, principalmente pela acessibilidade e dinamismo.

O trabalho também aponta a presença de fatores com potencial para gerar evasão escolar, como a falta de internet apropriada, como também de aparelhos tecnológicos e políticas públicas direcionadas a atender os estudantes no período de pandemia. Além disso, também constatou a ausência de fornecimento de uma formação adequada para os professores atuarem no ensino remoto e a falta de acompanhamento psicológico, fundamental no atual cenário de incertezas.



Acredito que o alcance não foi maior por algumas limitações, como por exemplo, a impossibilidade de trabalhar e produzir os Podcasts de maneira conjunta com os estudantes, devido a falta de comunicação com a turma.

Diante disso, é importante tentar reforçar os vínculos entre professor e aluno no ensino remoto, buscando também trabalhar os conteúdos de forma mais aproximada com a realidade desses estudantes, pois a sensação de afastamento pode contribuir ainda mais para a evasão escolar.

Os resultados da minha experiência mostram que são importantes as reflexões sobre novas maneiras de se trabalhar História com EJA. Maneiras mais atrativas e acessíveis, que podem estar amenizando o número de desistências desses jovens e adultos na trajetória escolar.

O estudo sobre essas novas práticas e metodologias abre um verdadeiro leque de possibilidades para a reflexão de formas mais viáveis de uso de Podcasts para a EJA, contribuindo assim para uma melhoria futura de uma modalidade de ensino tão necessária para o alcance de uma educação universal.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. De Armazém à Campo Cultivável: A instrução e a Formação como diferentes formas de Aprendizagem. Línguas e Letras Estudos em Educação, 2005.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em agosto de 2021.

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa/ Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEZERRA, Maria do Socorro. A percepção geográfica dos alunos da EJA na Escola Estadual de ensino Fundamental Escritor Alceu do Amoroso Lima em Campina Grande - PB. (2008). Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/17610/1/PDF%20-%20Maria%20do%20Socorro%20Bezerra.pdf> Acesso em setembro de 2021.

DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDRICH, Márcia; Canavarro Benite, Anna M.; Machado Benite, Claudio R.; Soares Pereira, Viviane. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 18, núm. 67. Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil: 2010

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

GALLO, Sílvio. Eu, o Outro e tantos outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em agosto de 2021.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. Revista Educação e Realidade: 2002.

HOEPERS, Altair. Ensino de História em EJA/EaD: uma investigação com professores para uma proposta de formação. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130 (2000).

JAQUES, Felipe Estevam. Podcast e o Ensino de História: Análise de Duas Propostas Realizadas no Profhistória e Apresentação de uma Nova Perspectiva. (2020). Disponível em [https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1595859849\\_ARQUIVO\\_cdbe441592b8db996f0b2a0f022f651a.pdf](https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe-eeh2020/1595859849_ARQUIVO_cdbe441592b8db996f0b2a0f022f651a.pdf) . Acesso em setembro de 2021.

JESUS, Wagner Brito De. PODCAST E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO: setembro - 2014. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121992/000813052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em setembro de 2021.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Leituras SME: julho de 2002.

LOPES, Cristiano; VAS, Braz. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. Anais VIII FIPED, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA22\\_ID710\\_31072016173812.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA22_ID710_31072016173812.pdf). Acesso em outubro de 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf> . Acesso em outubro de 2021.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Erika Gusmão. Aprendizagem Histórica em Tempos de Pandemia. *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro): maio - agosto de 2021.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*[S.l: s.n.], 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. *Revista Nuances*, v. 3, 1997.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Revista Práxis Educacional*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SANTOS, João Manuel Casquinha. Narrativas do passado e o poder da comunicação: um relato de experiência sobre a produção de podcasts e a formação do professor de História. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 18, n. 3, p. 127-137, set./dez. 2019.

SOUZA, Raone Ferreira. O podcast no ensino de história e as demandas do tempo presente: que possibilidades? *Revista Transversos*. “Dossiê: As TICs e a escrita da história no tempo presente”. Rio de Janeiro, no. 11, pp.42-62, Ano 04. dez. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>. ISSN 2179-7528. DOI 10.12957/transversos.2017.31585. Acesso em setembro de 2021.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e Historiografia da Educação De Jovens e Adultos No Brasil - Inteligibilidades, Apagamentos, Necessidades, Possibilidades. *Revista Brasileira História da Educação* (v. 19, 2019).