

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

THIAGO DO NASCIMENTO ANDRIES – 200052942

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA EM BRASÍLIA/DF: REFLEXÕES A PARTIR DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM 2022**

BRASÍLIA

2025

THIAGO DO NASCIMENTO ANDRIES

**O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA EM BRASÍLIA/DF: REFLEXÕES A PARTIR DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM 2022**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de História
do Instituto de Ciências Humanas da
Universidade de Brasília como requisito
parcial para a obtenção do grau de
licenciado em História

Brasília – DF, 23 de julho de 2025.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela – HIS/UnB
(Presidente- orientadora)

Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira – HIS/UnB
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – FE/UnB
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

A gratidão define este momento tão especial da minha trajetória. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e inspiração, que me sustentou em cada etapa desta caminhada. À minha esposa, Edylaine, pelo amor, companheirismo, paciência e apoio incondicional. Aos meus filhos, Anna Elisa, Thaila e Estêvão, que são minha maior motivação e razão do meu esforço diário. Obrigado por compreenderem minha ausência em muitos momentos e por serem sempre fonte de amor, alegria e força.

Um agradecimento muito especial à minha mãe, que é inspiração viva deste trabalho. Sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, superando desafios e conquistando seu diploma, representa não apenas um exemplo para mim, mas também a realidade de muitos sujeitos que enfrentam as dificuldades da escolarização tardia. Sua história me ensinou, na prática, a importância de acreditar na transformação que a educação proporciona.

À professora Dra. Cristiane, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão pela escuta generosa, pelas orientações firmes e acolhedoras e por todo o incentivo dado, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Aos docentes e alunos da EJA da instituição colaboradora, que por meio dos dados obtidos por ocasião do estágio supervisionado, compartilharam comigo suas histórias, vivências, saberes e desafios, tornando esta pesquisa muito mais humana e significativa.

Ao curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB), por proporcionar não apenas uma formação acadêmica, mas uma verdadeira formação humana e crítica, que me fez repensar meu papel como educador e cidadão.

Por fim, agradeço profundamente aos autores e pensadores colaboradores dessa pesquisa, que por meio de suas obras me permitiram enxergar a educação além dos limites dos bancos escolares. Suas reflexões me fizeram compreender que a sala de aula pode e deve ser um espaço de libertação, de construção coletiva do saber e de transformação social. A todos vocês, minha mais sincera e eterna gratidão.

RESUMO

ANDRIES, Thiago do Nascimento. “**O Ensino de História na EJA em Brasília/DF: reflexões a partir de uma escola pública em 2022**”. Trabalho de Conclusão de Curso em História. [Orientadora: Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela]: Universidade de Brasília, 2025.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo e foi desenvolvida com base em observações e práticas didáticas realizadas em uma escola pública da cidade de Brasília/DF, no ano de 2022, por ocasião do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília. Por questões éticas, o nome da instituição não será divulgado. A pesquisa parte da compreensão de que o ensino de História na EJA deve ir além da simples transmissão de conteúdo, buscando promover o pensamento crítico, a valorização das trajetórias dos sujeitos e o reconhecimento de suas experiências históricas. Através da análise das práticas pedagógicas observadas, o estudo evidencia como a História pode contribuir para a formação cidadã e para o fortalecimento da identidade dos educandos. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, a partir dos dados obtidos do caderno de campo, entrevistas com professores/alunos e análise documental. Os dados coletados, com intuito de subsidiar esta pesquisa, permitiram identificar desafios enfrentados pelos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem, como a escassez de recursos didáticos, a heterogeneidade das turmas, a necessidade de formação continuada, a prováveis fragilidades das práticas docentes e o desinteresse pela disciplina. Os resultados apontam para a importância de estratégias didáticas contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos alunos da EJA, valorizem seus saberes prévios e favoreçam a construção de conhecimentos significativos. Conclui-se que o Ensino de História, quando bem articulado com a vivência dos educandos, pode ser um instrumento potente de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; Práticas pedagógicas; Formação cidadã; Formação libertadora; Contexto escolar.

ABSTRACT

ANDRIES, Thiago do Nascimento. "**Teaching History in EJA in Brasília/DF: reflections from a public school in 2022**" Final Project in History. [Advisor: Prof. Dr. Cristiane de Assis Portela]: University of Brasília, 2025.

This qualitative research was developed based on observations and teaching practices conducted at a public school in Brasília, Federal District, in 2022, during the Supervised Internship of the History Degree Program at the University of Brasília. For ethical reasons, the name of the institution will not be disclosed. The research is based on the understanding that History teaching in EJA (Youth and Adult Education) should go beyond simply transmitting content, seeking to promote critical thinking, the appreciation of individuals' trajectories, and the recognition of their historical experiences. Through the analysis of the observed pedagogical practices, the study highlights how History can contribute to civic development and the strengthening of students' identity. The methodological approach adopted was qualitative, based on data obtained from field notebooks, interviews with teachers and students, and document analysis. The data collected to support this research identified challenges faced by teachers and students in the teaching-learning process, such as the scarcity of teaching resources, heterogeneous classes, the need for ongoing training, potential weaknesses in teaching practices, and a lack of interest in the subject. The results highlight the importance of contextualized teaching strategies that engage with the realities of EJA students, value their prior knowledge, and foster the construction of meaningful knowledge. The conclusion is that history teaching, when well-connected to students' lived experiences, can be a powerful instrument for social transformation.

Keywords: History Teaching; Youth and Adult Education; Pedagogical practices; Citizenship training; Liberating training; School context.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Comissão de Educação de Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Instituição de Ensino
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CF	Constituição Federal
CMOPE	Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEA	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CONFITEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CUCA	Movimento Candango de Dinamização Cultural
CM	Curriculum em Movimento da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF	Distrito Federal
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens Adultos
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
PDE	Plano Distrital de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação
SGEC	Superintendência Geral de Educação e Cultura
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo referente ao histórico da EJA no Brasil	19
Figura 2 - Recortes de jornais - participação nos círculos de cultura (Fonte: Instituto Paulo Freire)....	26
Figura 3 - Perfil dos estudantes entrevistados	36
Figura 4 - Resposta sintetizada da pergunta nº 5	37
Figura 5 - Nuvem de palavras da pergunta n° 6	37
Figura 6 - nuvem de palavras referente à pergunta nº 14º (fonte: autoral)	39
Figura 7 - Temas marcantes nas aulas de História no ano de 2022	41
Figura 8 - Maiores aprendizagens nas aulas de História no ano de 2022.	41
Figura 9 - Resposta da pergunta nº 29	44
Figura 10 - Pontos fortes da oficina I.....	54
Figura 11 - Oportunidades de melhoria da oficina I	54
Figura 12 - Vantagens da roda de conversa	56
Figura 13 - Desvantagens da roda de conversa	56
Figura 14 - Exposição de cartazes (Oficina III)	59

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nº matriculados na EJA entre 2019 e 2023.....	17
Gráfico 2 - Censo populacional no DF entre 1957 e 1959	21

TABELAS

Tabela 1 - Modalidades de oferta da EJA. (Fonte: MEC/2025)	20
Tabela 2 - Dados de alfabetização no DF em 1960 (fonte: IBGE).....	22
Tabela 3 - Respostas da pergunta nº 7	38
Tabela 4 - Respostas dos alunos sobre os métodos de avaliação.....	42
Tabela 5 - Apontamentos do autor sobre a avaliação escrita na EJA (fonte; BORDIM, 2014)	43

Sumário

INTRODUÇÃO	8
Seção 1. A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL - UM BREVE HISTÓRICO	14
1.1 - A EJA no Distrito Federal	20
1.2 - Paulo Freire e sua relação com a EJA	25
Seção 2. O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	28
2.1 – O fazer pedagógico sob a ótica dos professores	29
2.2 - Reflexões sobre o ensino de História na EJA, sob o ponto de vista dos alunos.....	35
Seção 3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS OBSERVAÇÕES EM CAMPO	44
3.1 – O diário de campo.....	44
3.2 - Proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP)	45
3.3 – A relação docente/estudante em sala de aula: na prática, a teoria é outra	47
3.4 – O comportamento dos estudantes nas aulas de História	49
3.5 - A importância da prática educacional por meio de oficinas pedagógicas	50
3.5.1 – Oficina I – Dossiê investigativo - Brasília & brasílias: os construtores da capital e o caso da Guarda Especial de Brasília (GEB)	51
3.5.2 – Oficina 2. Roda de conversa - “ERA VARGAS: o sufrágio feminino”	54
3.5.3 – Oficina 3. Exposição de cartazes: diferenças étnicas-raciais e culturais dos países representantes da Copa do Mundo de Futebol/2022	57
Seção 4. – RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	59
4.1 - Ausência da formação continuada em Educação de Jovens e Adultos	60
4.2 - Currículo específico para a EJA: desafios na prática escolar	61
4.3 - A importância do processo de ensinar História na EJA - os desafios das metodologias aplicadas.....	64
4.4 - O papel do aluno da EJA no Ensino de História: a construção do pensamento crítico como caminho para a transformação social	65
4.5 - A importância da identidade do/da estudante da EJA para a História.....	68
4.6 - O aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICE A - ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES.....	78
APÊNDICE B - ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS	81

INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem demonstrado ao longo dos anos sua relevância ao desempenhar um papel fundamental na formação cidadã e no desenvolvimento das identidades individuais e coletivas dos educandos. Essa modalidade de ensino, no entanto, enfrenta desafios singulares, sobretudo em razão da diversidade de experiências de vida e trajetórias educacionais que os alunos trazem consigo. Diante desse contexto, o papel do docente torna-se fundamental na construção de espaços de aprendizagem significativos e inclusivos, que estimulem a reflexão crítica e valorizem o conhecimento prévio dos estudantes.

A importância da disciplina de História para a formação do pensamento crítico desses sujeitos e o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem revelam a complexidade e os desafios inerentes ao trabalho docente na EJA. Souza (2021) nos alerta para a importância de pensarmos sobre a situação da Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro atual:

Considerando o conhecimento sobre prática pedagógica, ensino de História e refletindo sobre as ações metodológicas, o papel do educador e a qualidade do ensino na EJA, entendemos que a prática docente depende do conhecimento que o professor mobiliza e constrói durante seu trabalho cotidiano. (p.23).

Observa-se, contudo, que muitos estudantes da EJA ainda percebem a disciplina de História como uma compilação de fatos, lugares, personagens e datas pertencentes a um passado remoto, com o qual não se identificam. Essa percepção contribui para a construção de um discurso que desvaloriza o conteúdo histórico, considerado por muitos como irrelevante para suas vidas atuais. Como consequência, essa visão gera um desinteresse pela disciplina, dificultando a construção de uma relação significativa entre professor e aluno e, por vezes, comprometendo o processo de aprendizagem.

Ciampi (2003, p.113) destaca que o desinteresse dos alunos com a disciplina vincula-se a uma percepção do ensino a partir de uma compreensão positivista, baseado na transmissão de verdades históricas inquestionáveis a serem memorizadas e reproduzidas, além de conhecimentos desconectados da realidade dos estudantes e, portanto, pouco significativos.

Logo, o tema escolhido para este Trabalho de Conclusão de Curso surge a partir de dados disponibilizados de experiências vivenciadas em sala de aula, em um Centro Educacional do Plano Piloto em Brasília/DF, por ocasião da realização das disciplinas de Laboratório de Ensino de História e Práticas de Ensino de História I e II, do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB) entre os anos de 2021 e 2022. As disciplinas foram cursadas em semestres distintos, o que proporcionou experiências diversas e apresentou um caminho

desafiador para compreender a complexidade em ensinar História a esses jovens e adultos, que muitas vezes, se encontram à margem da educação.

Meu interesse pela EJA tornou-se ainda mais evidente ao rememorar três experiências marcantes em minha vida, todas conectadas às pessoas próximas a mim e que, de formas distintas, se relacionam com essa modalidade de ensino. A primeira lembrança diz respeito à minha mãe, Magaly, que há aproximadamente 15 anos concluiu seus estudos na EJA, recebendo o diploma de Ensino Médio. A segunda refere-se à secretária que trabalhava em minha residência e que, coincidentemente, era aluna da EJA nessa instituição, durante o período em que realizei meu estágio supervisionado. A terceira experiência envolve uma professora com quem tive contato durante o estágio, a quem chamarei de “Violeta”. Ela atuou por um curto período na EJA, cerca de um ano, optando por não continuar devido às dificuldades encontradas em sala de aula.

A trajetória de minha mãe, Magaly, merece destaque por sua representatividade e força simbólica. Sua trajetória educacional foi interrompida precocemente, aos 11 anos, quando precisou abandonar a escola para ajudar os pais no trabalho rural. Já na vida adulta, aos 25 anos, permanecia impossibilitada de estudar, pois havia constituído família e se dedicava integralmente aos cuidados do lar e dos filhos. Aos 40 anos, surgiu o desejo de voltar a estudar, porém o desejo adiado por falta de oportunidades de vagas nas escolas em sua cidade. Somente aos 55 anos, tendo cursado apenas a 5^a série do Ensino Fundamental, decidiu que não desistiria de retomar o ensino por meio da EJA. Enfrentou medos, inseguranças e incertezas, sentimentos comuns entre adultos que retomam os estudos após um longo tempo afastados do ambiente escolar.

Frequentando as aulas três vezes por semana, lembro-me vividamente de observá-la, ao fim de cada dia, sentada à mesa com seu caderno e livro didático abertos, realizando as atividades escolares com empenho e dedicação, determinada a cumprir seu objetivo de concluir a escolarização. Por diversas vezes, Magaly questionava a utilidade de estudar História, especialmente por sentir dificuldade em acompanhar as aulas. Lembro-me claramente de suas palavras, expressas em tom de frustração e desabafo, a qual dizia que o professor escrevia bastante no quadro, adorava leitura de textos grandes e difíceis, que só ele entendia, além de não dialogar com os alunos. Em determinados momentos, reclamava que já estava “velha” para acompanhar as aulas de História e alegava que “a história do passado estava em sua memória, em tudo que já havia vivido e presenciado”.

Apesar das reclamações que eu ouvia pacientemente, Magaly sempre cumpriu com suas responsabilidades escolares. Demonstrava empenho e comprometimento com os estudos,

mesmo diante das dificuldades enfrentadas em sala de aula. Após anos de dedicação, entre idas e vindas, aos 57 anos, Magaly concluiu o Ensino Fundamental e Médio pela modalidade da EJA. Essa conquista representou não apenas a realização de um objetivo pessoal, mas também a abertura de novas oportunidades, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, reafirmando a importância e o impacto da educação ao longo da vida.

Sobre a funcionária que trabalhou em minha residência, a quem chamarei de Orquídea, também houve uma experiência significativa relacionada à modalidade da EJA. Ela estudava no CED 02, a mesma escola onde eu realizava meu estágio supervisionado. Por se tratar de uma convivência diária e próxima, tive a oportunidade de aprofundar os diálogos com ela sobre suas experiências na EJA, registrando atentamente seus relatos.

Grande parte de suas manifestações revelava frustração, especialmente no que diz respeito à relação interpessoal entre professores e estudantes em sala de aula. Suas críticas concentravam-se no modo como era conduzido o processo de ensino, o qual considerava desmotivador e pouco inclusivo. Quando perguntei, particularmente, sobre o ensino de História, Orquídea respondeu:

Considero importante, porém a forma como era ensinado causava desânimos e desestímulos em nós, pois quase sempre o professor passava um vídeo ou realizava a leitura de textos grandes e complexos e raramente deixava a gente expressar nossa opinião e debater o assunto, pois dizia que o tempo era curto. (Orquídea, 2022).

Orquídea permaneceu na EJA por apenas um ano, alegando dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, somado à insatisfação com o rendimento escolar. Diante deste cenário, optou por se preparar para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), matriculando-se em um curso preparatório online com duração de seis meses, buscando obter seu diploma de Ensino Médio de forma mais célere e adequada à sua realidade.

Já “Violeta”, a docente formada há cerca de quatro anos em Licenciatura em História, trabalhou por apenas um ano na modalidade da EJA, nesse centro educacional. Em relato, ela compartilhou os motivos que a levaram a abandonar a docência nessa modalidade:

Por ser minha primeira vez lecionando para alunos da EJA, me senti desorientada quanto à aplicação de práticas pedagógicas para essa modalidade, encontrando dificuldades na transmissão do conteúdo e no relacionamento com os alunos. No decorrer das aulas, percebi que os alunos não estavam conectados com a disciplina, muito menos sincronizados com a minha didática aplicada, o que resultou em pouco retorno dos alunos, ocasionando desmotivação de ambas as partes. (Violeta, 2022).

Além disso, Violeta destacou a falta de recursos pedagógicos na escola, como datashow, o que dificultava a elaboração de aulas mais dinâmicas e interativas. Mencionou também a

ausência de livros didáticos voltados especificamente para o público da EJA, o que, segundo ela, compromete o planejamento das aulas e a organização do conteúdo.

Outro ponto relevante apontado por Violeta diz respeito à carência de uma formação continuada voltada às especificidades da EJA. Para ela, esse fator contribuiu de maneira decisiva para sua transferência para o ensino regular. Ao refletir sobre sua experiência, afirmou que a baixa autoestima dos alunos, associada às dificuldades de leitura e escrita e à inexistência de materiais didáticos adequados, tornou sua prática pedagógica desafiadora e solitária.

Um aspecto fundamental de sua fala é a crítica à ausência de políticas públicas consistentes que garantam a formação contínua de professores da EJA. Essa ausência compromete a atuação docente, especialmente frente à diversidade de perfis e demandas dos alunos. Contribuindo com a crítica de Violeta, Souza destaca que:

Embora o direito à formação inicial e/ou contínua esteja assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sua concretização na prática não acontece, pois ainda não temos uma política pública com amplitude para atender à formação inicial de professores nem tão pouco para assegurar a continuidade do processo formativo daqueles que já estão imersos na carreira docente. (Souza, 2021, p.48)

Dessa forma, os apontamentos de Violeta evidenciam a fragilidade estrutural da EJA e reforçam a hipótese mobiliadora deste trabalho em como se dá a relação docente e discentes, em especial no que se refere ao ensino de História. Ainda que os relatos de Magaly, Orquídea e Violeta tenham ocorrido em contextos distintos, todos convergem para um mesmo problema persistente: a ausência de práticas pedagógicas significativas e sensíveis à realidade dos sujeitos da EJA. Importa ressaltar que essa problemática não se restringe às trajetórias mencionadas. Muitos professores ainda enfrentam desafios para identificar e implementar metodologias adequadas ao contexto da EJA, enquanto centenas de estudantes jovens e adultos, à margem do sistema educacional, enfrentam dificuldades semelhantes às que acontecem nessa INSTITUIÇÃO DE ENSINO ou até mais severas. Essa conjuntura tende a impactar diretamente o desempenho escolar, contribuindo para a desmotivação e, em muitos casos, para a desistência do aluno da EJA.

Observando a importância que essa modalidade de ensino representa para a educação brasileira e refletindo sobre o papel do educador, que busca contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos, coube expor as seguintes indagações: quais sujeitos queremos e necessitamos formar diante das dificuldades educacionais? Até que ponto o ensino de História tem possibilitado a formação de sujeitos críticos e reflexivos? Por que, para que e como ensinar História na EJA? O que é relevante aprender? Como o professor deve ensinar? Diante dessas reflexões, esta pesquisa propõe como pergunta-problema: como a relação entre docentes e

discentes na EJA, aliada a supostas fragilidades em práticas pedagógicas, compromete o ensino de História como instrumento de formação crítica e libertadora?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é identificar, analisar, interpretar e compreender esse distanciamento entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, avaliando se as práticas pedagógicas na escola têm contribuído para o distanciamento e descrédito do ensino de História na EJA. Como objetivo específico, visando mitigar esse distanciamento e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa buscou apresentar como essas práticas, pautadas no diálogo, no respeito às vivências dos estudantes e no desenvolvimento do pensamento crítico, promovem a interação de múltiplas vozes no espaço escolar.

O meu interesse em pesquisar sobre esse tema, como dito anteriormente, decorreu da experiência vivenciada no ambiente escolar de uma escola do Plano Piloto¹, no qual pude observar que o processo de ensino-aprendizagem na EJA não estava plenamente alinhado com a proposta pedagógica da escola, em relação à identificação e compreensão da relevância do ensino de História para sua formação como sujeito crítico.

Para tanto, esta pesquisa tem caráter qualitativo, baseada em observações e práticas didáticas realizadas em uma escola pública da cidade de Brasília/DF¹, no ano de 2022. Ressalta-se que o trabalho não configura um estudo de caso formal, mas sim uma análise reflexiva sobre o ensino de História na EJA, a partir da vivência no ambiente escolar.

A metodologia adotada envolveu entrevistas com docentes e estudantes da instituição, além da observação participante em sala de aula durante o trabalho de campo. Também foram aplicadas oficinas pedagógicas experimentais com alunos da EJA, com o objetivo de promover maior interação e engajamento em sala. Complementarmente, realizou-se uma revisão bibliográfica com autores que discutem a EJA e a prática docente crítica. Participaram da pesquisa professores da área de História e oito estudantes dos 1º e 2º segmentos da EJA, cujas contribuições foram fundamentais para a consolidação dos dados e das reflexões sobre o ensino nessa modalidade.

A primeira seção apresenta um panorama histórico da EJA no Brasil e no DF, contextualizando o surgimento e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino ao longo dos anos, apresentando uma linha do tempo com os principais eventos do processo histórico.

¹ Por razões éticas e com o intuito de preservar a identidade da instituição pesquisada, optou-se por omitir o nome da escola. Tal decisão visa evitar qualquer exposição indevida ou interpretação desonrosa que possa comprometer sua imagem, especialmente diante das reflexões críticas apresentadas neste trabalho.

A análise inclui dados do Censo Escolar, que evidenciam a evolução do número de matrículas, reforçando a relevância da EJA como política pública voltada à garantia do direito à educação.

Discute os marcos legais da modalidade, os impactos da pandemia, destacando a queda nos investimentos públicos, as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino e os obstáculos vivenciados pelos estudantes, especialmente no que diz respeito à adesão ao ensino remoto, agravada pela falta de estrutura e acesso a recursos tecnológicos. Por fim, destaca a passagem de Paulo Freire pelo Distrito Federal e sua contribuição para a construção de uma educação crítica e libertadora.

Na seção 2, analisa-se o ensino de História na EJA da instituição a partir de entrevistas com professores e alunos. Os relatos docentes permitem refletir sobre estratégias didáticas e desafios em sala, enquanto os depoimentos dos alunos evidenciam suas percepções, expectativas e a desencontros com as metodologias aplicadas. A análise revela lacunas e potencialidades, apontando caminhos para possíveis transformações no ensino da disciplina.

A seção 3, apresenta a etapa prática do estudo, que somado às observações registradas no diário de campo e a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição contribuíram para responder à pergunta problema. Ademais, as oficinas pedagógicas em sala de aula, realizadas no contexto do estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB)², contribuiu significativamente para a reflexão sobre os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas na EJA. As atividades desenvolvidas valorizaram metodologias centradas na escuta ativa, no diálogo e na construção coletiva do saber, promovendo uma abordagem mais sensível às vivências dos educandos.

As temáticas abordadas nas oficinas pedagógicas foram cuidadosamente alinhadas ao plano de aula da instituição, sendo organizadas em três eixos: o contexto histórico regional, o nacional e o cenário mundial contemporâneo. Os temas trabalhados incluíram: a construção de Brasília, a conquista do voto feminino durante a Era Vargas e a diversidade étnico-racial no contexto da Copa do Mundo de Futebol Masculino de 2022.

A seção 4 reúne os resultados da pesquisa, observações em sala e práticas aplicadas, discutindo com autores como Paulo Freire, bell hooks, Guimarães, Arroyo, Souza, Nicodemos e Silva as possibilidades de ressignificação do ensino de História na EJA.

² As atividades descritas integram o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB), realizado entre os anos de 2021 e 2022, no âmbito das seguintes disciplinas: *Laboratório de Ensino de História* (Prof.^a Dr.^a Cristiane de Assis Portela), *Prática de Ensino de História I* (Prof.^a Dr.^a Cristiane de Assis Portela) e *Prática de Ensino de História II* (Prof.^a Dr.^a Edlene Oliveira Silva).

Analisa-se o impacto da ausência de formação continuada, os desafios de um currículo específico e as dificuldades na implementação de metodologias eficazes. Destaca-se o papel do professor diante dos obstáculos pedagógicos e sociais, bem como o protagonismo do aluno, cuja identidade e participação ativa são fundamentais para uma educação transformadora, pautada no desenvolvimento do pensamento crítico e na valorização de suas trajetórias e inserção social.

Nas considerações finais, a pesquisa evidenciou que o distanciamento entre docentes e discentes na EJA compromete o ensino de História nesse centro educacional. Ao contrário disso, práticas dialógicas, centradas nos estudantes, fortalecem o pensamento crítico e a aprendizagem. Além disso, avaliou-se que ressignificar o ensino passa pela valorização das vivências dos alunos e por um ambiente que promova escuta, participação ativa e reflexão sobre a realidade social. Por fim, apresentou-se sugestões que podem contribuir para que tenhamos melhores práticas de ensino-aprendizagem na EJA.

Seção 1. A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL - UM BREVE HISTÓRICO

A história da EJA no Brasil remonta ao período colonial, quando a educação era restrita às elites e vinculada à catequese, excluindo as camadas populares e a população escravizada. No Império, surgiram iniciativas isoladas de instrução pública, mas a alfabetização de adultos permaneceu marginal. Apesar de a Era Vargas ter promovido campanhas de alfabetização com foco no civismo e na integração nacional. (CIAMPI, 2003).

A partir dos anos 1960, com Paulo Freire, a EJA ganha dimensão crítica e emancipadora. Entretanto, durante a ditadura militar (1964–1985), sua expansão é reprimida. Somente com a redemocratização e a Constituição Federal (CF)/1988, consolidam a EJA como direito, e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, que reconhece sua especificidade, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão social e educacional de jovens e adultos excluídos do ensino regular. (ARROYO, 2000).

De acordo com Gadotti (2000), a EJA no Brasil apresenta uma trajetória permeada por desafios relacionados à exclusão social e educacional, mas também por avanços que a consolidam como uma prática educativa fundamental para a promoção da cidadania e da inclusão social. O autor destaca a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a experiência de vida dos educandos e favoreça sua emancipação.

A trajetória da EJA no Brasil começa a se consolidar na década de 1930, com a inclusão do ensino primário gratuito e obrigatório para adultos na Constituição de 1934. Em 1947, o I

Congresso Nacional de Educação de Adultos (CONEA) criou a Comissão de Educação de Adultos (CEEA), marco institucional que buscou organizar a alfabetização, embora tenha sido criticada por desconsiderar a diversidade regional e cultural do país.

Em 1958, o II CONEA destacou a necessidade de redefinir o papel da EJA. Nesse contexto, surgiu a “Educação Popular” de Paulo Freire, que propôs uma abordagem centrada na conscientização e na aprendizagem significativa. Freire criticava a "educação bancária", defendendo uma educação reflexiva e problematizada. Em suas palavras:

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (FREIRE, 1996, p. 74).

Em 1967, durante a Ditadura Militar, foi criado pela Lei nº 5.379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a finalidade de erradicar o analfabetismo em dez anos, promovendo alfabetização funcional e inserção no mercado de trabalho. Porém, só foi plenamente implementado em 1971, no governo Médici. Em 1971, a LDB nº 5.692/71 incluiu a EJA em cursos profissionalizantes de forma genérica, como “ensino supletivo” (GADOTTI, 1999).

Com a redemocratização no ano de 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR, que manteve suas diretrizes até sua extinção em 1990, por problemas estruturais e falta de continuidade política, transferindo a responsabilidade para os municípios. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.121).

A década de 1990 foi decisiva com a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que revogou totalmente a LDB 5.692/71, a qual trouxe em seu texto o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino regular e garantiu a obrigatoriedade do ensino fundamental e médio para jovens e adultos. Em 1997, a V Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Hamburgo, Alemanha, reuniu representantes de 164 países para firmar a "Agenda para o Futuro" em defesa da educação para todos. Como destacam Di Pierro e Haddad:

As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 200).

Entre os anos de 2000 e 2005, a EJA passou a integrar de forma mais consistente as políticas públicas educacionais, buscando superar o histórico de negligência institucional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recomendou a adoção de um modelo pedagógico específico para a EJA, com base em sua singularidade como modalidade de ensino. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas claras para o atendimento dessa população, reconhecendo seu direito à educação de qualidade. No ano seguinte, o Governo Federal instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), voltado à certificação dos ensinos fundamental e médio. Nesse mesmo período, surgiram programas como o "Brasil Alfabetizado" (2003), que buscava erradicar o analfabetismo com foco na valorização dos saberes dos educandos, e o "Projovem" (2005), voltado à formação educacional e profissional de jovens entre 18 e 29 anos excluídos do sistema escolar (BRASIL, 2002).

A partir de 2010, foram empreendidos esforços para aprimorar a EJA, com destaque para iniciativas voltadas à inclusão digital. Em 2014, teve início o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada entre 2017 e 2018, em um contexto político marcado por tensões e disputas em torno das políticas educacionais, traz no seu texto:

A BNCC para a EJA reconhece a diversidade de trajetórias dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências de vida, e propõe uma formação que articula conteúdos, competências e habilidades em sintonia com as necessidades e contextos específicos desses sujeitos, promovendo sua inclusão social e cidadania plena. (BRASIL, 2017, p. 13).

Embora a BNCC tenha como proposta orientar os currículos das redes públicas e privadas, promovendo equidade e qualidade no ensino, sua aplicação na EJA levanta questionamentos. As diretrizes específicas para essa modalidade, embora presentes, não foram construídas com ampla participação dos sujeitos da EJA, o que limita sua efetividade e reforça a necessidade de uma abordagem curricular que respeite as singularidades dessa população. Assim, é fundamental problematizar os impactos reais da BNCC na EJA, considerando os desafios históricos e sociais que permeiam essa modalidade de ensino.

Em 2020, a pandemia da COVID-19 agravou a situação da EJA, resultando na evasão de cerca de 300 mil alunos e reforçando desafios estruturais, como falta de acesso à internet e desmotivação. Em 2020, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 13 milhões de brasileiros ainda eram analfabetos, evidenciando a persistência de desigualdades educacionais históricas no país.

Segundo dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), conforme gráfico abaixo, ao comparar os dados de 2019 com os de 2023, observa-se uma redução significativa

de aproximadamente 21% no número de matriculados, o que representa cerca de 690 mil estudantes a menos em apenas quatro anos. Embora parte dessa queda possa ser atribuída ao impacto da pandemia da Covid-19, que gerou o fechamento temporário das escolas e a adoção emergencial do ensino remoto, esse fenômeno também está inserido em um contexto mais amplo de políticas neoliberais que marcaram o período. A lógica neoliberal, orientada pela redução do papel do Estado, refletiu-se de forma direta na educação brasileira por meio do corte de investimentos públicos, da precarização do trabalho docente e da transferência de responsabilidades educacionais para as famílias (SAVIANI, 2008).

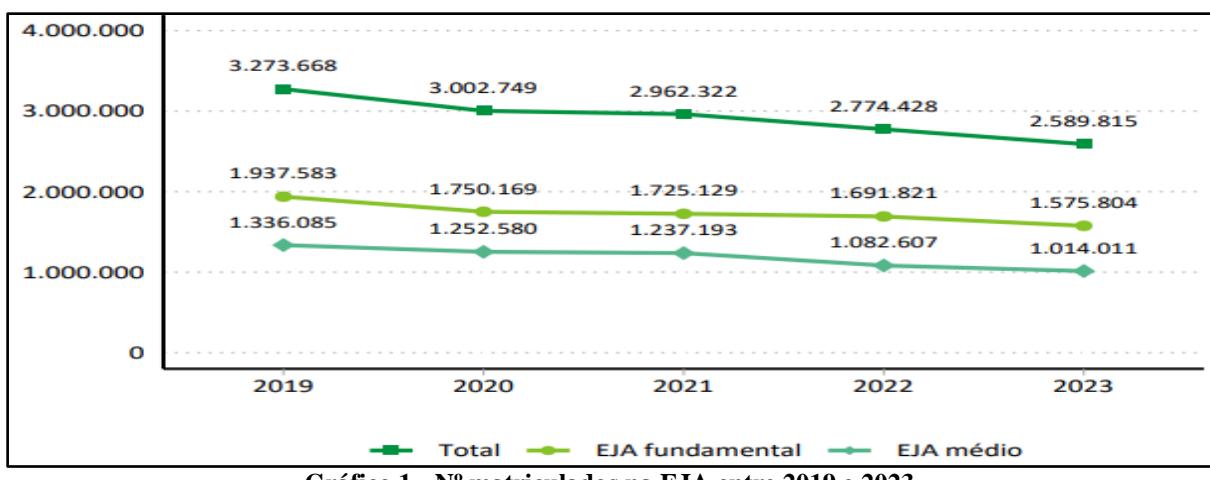


Gráfico 1 - N^º matriculados na EJA entre 2019 e 2023

Evidencia-se que durante o período de pandemia de COVID-19, foram muitos os desafios enfrentados pela EJA. Estudantes sofreram com a falta de acesso à internet, desemprego e desmotivação, o que contribuiu para altos índices de evasão. A adoção emergencial do ensino a distância (EAD) evidenciou a falta de preparo tecnológico e pedagógico de escolas e professores, além das dificuldades dos alunos em lidar com plataformas digitais. Sem políticas públicas eficazes, a modalidade ficou ainda mais vulnerável, exigindo esforço extra dos educadores para manter o vínculo e promover a aprendizagem.

Além disso, a redução dos investimentos do Governo Federal agravou ainda mais a crise na EJA. De acordo com o Observatório da Educação – Instituto Unibanco, em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos para a modalidade, apenas R\$ 16,6 milhões foram efetivamente executados. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou apenas R\$ 25 milhões à EJA, representando um dos menores valores da década. Apesar da queda nas matrículas e do baixo investimento nos últimos anos, a EJA ainda se mantém como um instrumento fundamental para a inclusão social e a promoção da educação ao longo da vida no Brasil.

Observa-se que as Diretrizes Curriculares da EJA evoluíram desde a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que reconheceu a modalidade com foco na formação crítica e valorização

dos saberes dos estudantes. Em 2021, a Resolução nº 1/2021, editada em meio a pandemia COVID-19, flexibilizou o ensino remoto durante a pandemia, autorizando até 80% da oferta em EAD, o que evidenciou dificuldades de acesso. A Resolução mais recente, nº 3/2025, retoma a prioridade do ensino presencial, reforça a pedagogia da alternância, garante acessibilidade e valoriza os saberes prévios, alinhando-se a uma educação integral e emancipadora para a EJA.

Maria Clara de Pierro, da Faculdade de Educação da USP, em entrevista para a TV Univesp, ano 2014, já nos alertava sobre os desafios das políticas públicas para EJA na atualidade:

A EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica desde que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito aos cidadãos com mais de 14 anos que não tivessem tido a escolaridade obrigatória no país por ocasião da sua infância e adolescência, que esse direito educativo violado fosse restaurado na juventude ou na idade adulta. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira ancora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso apropriado. (DI PIERRO, 2014.)

A reflexão da autora evidencia uma das principais contradições enfrentadas pela EJA: apesar do respaldo legal assegurado pela Constituição de 1988, pela LDB e pelos PNEs, esse direito ainda não se materializa plenamente nas práticas escolares. Sua fala denuncia a invisibilidade da EJA dentro da estrutura da educação básica, revelando o distanciamento entre o que é garantido na legislação e o que, de fato, é oferecido nas escolas.

A seguir, uma síntese dos acontecimentos históricos da EJA no Brasil, por meio de uma linha do tempo, que representa os principais marcos da evolução da EJA:

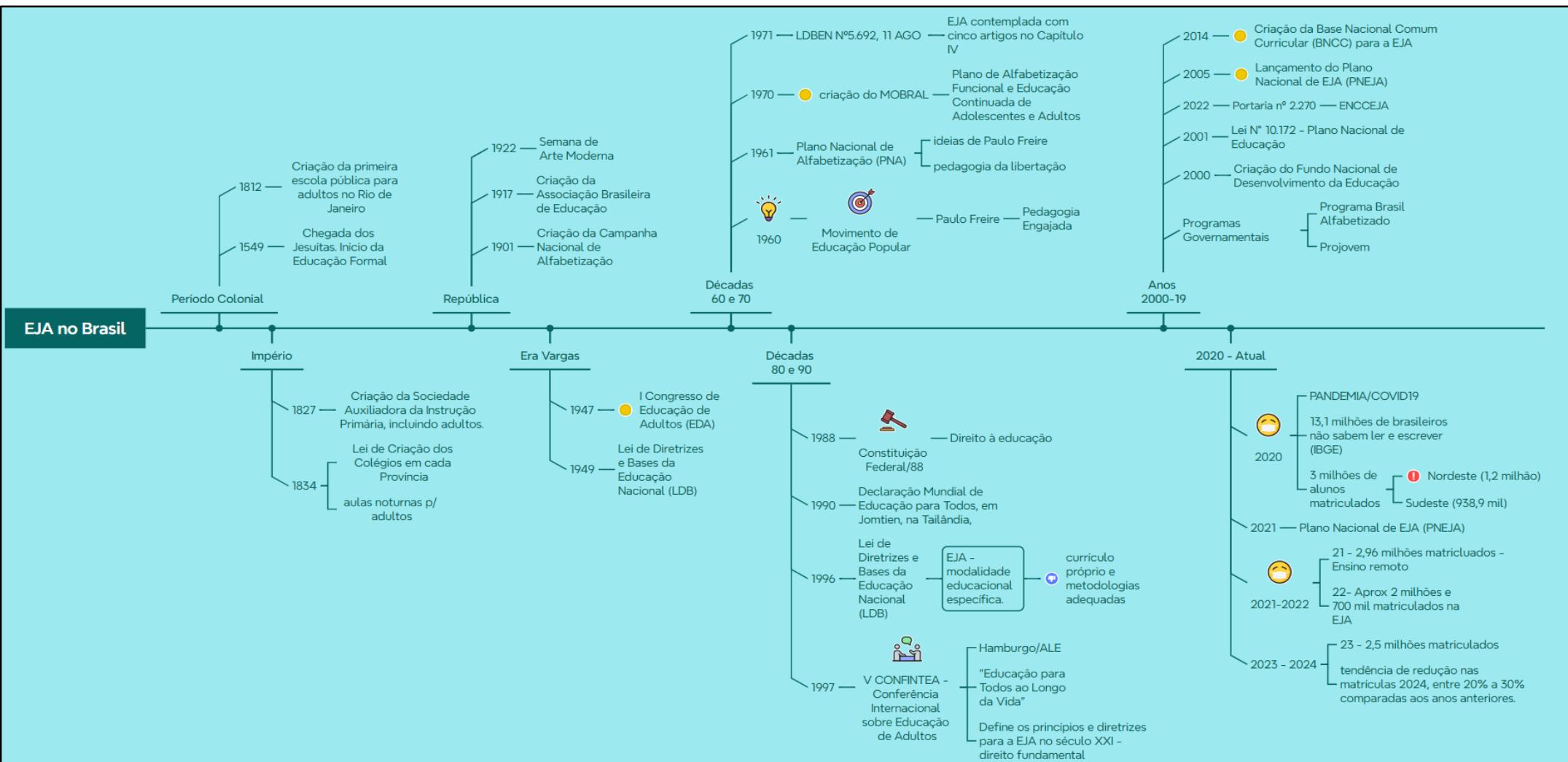


Figura 1 - Linha do tempo referente ao histórico da EJA no Brasil

Atualmente, a EJA no Brasil, segundo a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, apresenta-se ofertada nas seguintes modalidades e segmentos:

Modalidade de Oferta da EJA	Segmento / Etapa Correspondente	Idade Mínima	Observações
EJA Presencial	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	15 anos	Pode ser ofertada em ciclos ou módulos com carga horária reduzida.
	Ensino Médio	18 anos	Pode incluir itinerários formativos, conforme a BNCC.
EJA a Distância (EaD)	Ensino Fundamental (somente Anos Finais)	15 anos	Permitida para anos finais; exige AVA, material impresso e acompanhamento pedagógico.
	Ensino Médio	18 anos	Até 80% da carga horária pode ser ofertada a distância, conforme Res. CNE/CEB nº 1/2021.
EJA Integrada à Educação Profissional	Ensino Fundamental ou Médio + Formação Técnica	15 ou 18 anos	Forma articulada que possibilita qualificação profissional junto à escolarização.
EJA Prisional	Ensino Fundamental e/ou Médio	18 anos	Ofertada em unidades de privação de liberdade; respeita especificidades do sistema prisional.
EJA no Campo, Indígena, Quilombola e Itinerante	Ensino Fundamental e/ou Médio	15 ou 18 anos	Metodologias específicas com valorização da cultura local e adaptação de tempos escolares.
EJA com Ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida	Todas as etapas	15 ou 18 anos	Defende o direito à educação contínua, com foco em inclusão social e cidadania.

Tabela 1 - Modalidades de oferta da EJA. (Fonte: MEC/2025)

1.1 - A EJA no Distrito Federal

No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEEDF é responsável pela organização e coordenação da EJA. Ela estabelece as diretrizes curriculares, realiza a matrícula dos estudantes e acompanha o desenvolvimento das turmas. Além disso, a

SEEDF prevê apoio pedagógico aos professores e investimentos em programas e projetos que visam melhorar a qualidade da educação oferecida na EJA.

Para entender a importância que a EJA tem para o DF, torna-se necessário recordar os primeiros anos desta modalidade, quando a construção da nova capital atraiu cidadãos de todo território nacional. Como aponta Oliveira (2016), desde a fundação de Brasília, marcada por intensos fluxos migratórios de trabalhadores vindos de diversas regiões do país, grande parte da população formada por jovens e adultos com baixa escolaridade recorreram à EJA como instrumento de acesso à educação e valorização social.

Com a promulgação da Lei nº 2.874/56, que instituiu o Distrito Federal (DF), o processo de transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para Brasília, foi intensificado. Esse movimento resultou em um significativo fluxo migratório para a região central do país. Como consequência, o novo território passou a ser ocupado por muitos trabalhadores conhecidos como "candangos". A maioria dos candangos era composta por jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, que foram fundamentais como mão de obra, principalmente no setor da construção civil, desempenhando um papel imprescindível na edificação da nova capital.

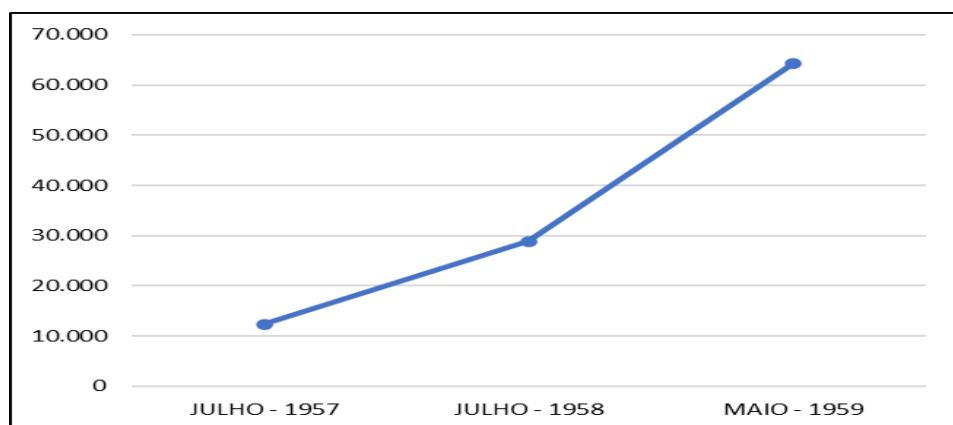


Gráfico 2 - Censo populacional no DF entre 1957 e 1959

À medida que os anos passavam, a migração tornava-se mais volumosa e a população do DF aumentava consideravelmente. No Censo experimental da NOVACAP de 1957, o DF possuía cerca de 13 mil habitantes. Em 1958, houve um salto para aproximadamente 30 mil habitantes. Já em 1959, o número de habitantes duplicou segundo o Censo Experimental (IBGE, 1959), realizado em maio daquele ano, quando apresenta uma população de aproximadamente 65 mil habitantes. Em 1960, o Censo Demográfico (IBGE) revela uma população de cerca de 140 mil pessoas no DF, sendo que mais de 65% dos habitantes possuíam idade acima de 15 anos.

Nesse contexto, observa-se que o crescimento populacional do DF foi intenso e rápido, o que acarretou problemas para o Governo na área da educação, pois muitas crianças e jovens deixaram de estudar por ausência de escolas. Dados sobre o processo de alfabetização das pessoas jovens e adultas no DF, foram apresentados no Censo Demográfico de 1960, documento que aponta que cerca de 26 mil pessoas (homens e mulheres) declararam não saber ler e escrever, como observado na tabela:

Grupos etários	Populaçã o	População residente			
		Total	Homens	Mulheres	
		Não sabe ler e escrever	Total	Não sabe ler e escrever	
15 a 19 anos	14.152	8.705	2.726	5.447	1.215
20 a 24 anos	25.408	18.764	5.927	6.644	1.847
25 a 29 anos	17.920	12.212	2.944	5.708	1.688
30 a 34 anos	12.794	8.472	1.826	4.322	1.141
35 a 44 anos	15.437	10.229	2.212	5.208	1.842
45 a 54 anos	6.853	4.633	1.066	2.220	934
55 a 64 anos	2.484	1.537	416	947	480
65 anos ou mais	783	357	123	426	250
Total	95.831	64.909	17.240	30.92 2	9.397

Tabela 2 - Dados de alfabetização no DF em 1960 (fonte: IBGE)

Ainda, segundo o Censo Demográfico, desse total, metade representava uma população jovem, entre 15 a 29 anos de idade. Observa-se também que há uma proporcionalidade entre homens e mulheres que não sabem ler, o que indica a busca de ambos os sexos por melhor qualidade de vida, abrindo mão dos estudos para trabalhar.

Portanto, coube à Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) a tarefa de organizar o Sistema Educacional do “novo” DF. Porém, o Plano de Construções das unidades escolares de Brasília não previa, em sua origem, o atendimento à educação das pessoas jovens e adultas trabalhadoras na capital, como observado por Teixeira (1961):

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõe obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste — em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar — num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 195)

Analizando os dados do IBGE sobre analfabetismo por faixa etária e a observação de Teixeira acerca do Plano de Construções Escolares, focado inicialmente apenas na educação regular, percebe-se uma ausência de discussão sobre centros educacionais voltados para jovens e adultos. É bastante provável que essa exclusão tenha sido intencional, considerando que

muitos dos não alfabetizados integravam a força de trabalho na construção de Brasília, e a busca por educação poderia reduzir sua disponibilidade horária no trabalho.

Em 1960, a Prefeitura do DF instituiu a Fundação Educacional do DF (FEDF) por meio do Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960, com a finalidade de oferecer assistência educacional à população de Brasília nos níveis elementar e médio. A estrutura da fundação compreendeu aspectos técnicos, administrativos e de gestão, contando, à época, com um Departamento de Ensino Médio e um de Ensino Elementar, este último correspondente ao atual ensino fundamental. No ano seguinte, em 1961, a fundação foi vinculada à recém-criada Superintendência Geral de Educação e Cultura (SGEC). No entanto, apesar dos avanços institucionais, essa estrutura inicial não atendia plenamente à significativa parcela de jovens e adultos analfabetos da região.

A Lei nº 4.024/61 ampliou a inclusão de jovens e adultos na educação, especialmente por meio do Ensino Primário Supletivo. Segundo a Lei (BRASIL, 1961, art. 99): “Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de aproveitamento respectivos.”

Posteriormente, em 1964, a Lei nº 4.545 promoveu a reestruturação administrativa do Distrito Federal, resultando na criação da Secretaria de Educação e Cultura (SEC). Essa reorganização consolidou o Ensino Supletivo como parte oficial do sistema público de ensino no DF.

A Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, representou um avanço ao dedicar, pela primeira vez, um capítulo específico ao Ensino Supletivo. Essa inclusão, reforça o reconhecimento da educação de jovens e adultos como um direito de cidadania, mesmo que a legislação mantivesse a obrigação estatal restrita à faixa etária dos sete aos catorze anos.

Com o crescimento da capital e a transformação das necessidades educacionais, tornou-se indispensável a reestruturação administrativa, onde ocorreu o desmembramento da SEC, resultando na criação, em meados de 1999, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), agora sob uma gestão independente, extinguindo a FEDF. (SEEDF, 2010).

Nesse contexto, evidencia que tal limitação normativa apresenta uma lacuna na política educacional, ou seja, ainda persistia uma parcela significativa da população sem acesso à escolarização formal. Ainda assim, a introdução do Ensino Supletivo no ordenamento jurídico contribuiu para futuras reformas educacionais, pavimentando o caminho para a ampliação das políticas voltadas à EJA.

Em 1986, o Parecer nº 27/1986 do CEDF aprovou a proposta curricular da EJA, elaborada coletivamente por educadores da rede pública. A partir dele, em 1988, a Faculdade

de Educação da UnB criou uma disciplina optativa, no Curso de Pedagogia, sobre educação de adultos e realizou o primeiro concurso público na área, fortalecendo a formação docente com práticas e conteúdo específicos, influenciados pelo pensamento de Paulo Freire.

Com a emancipação política do DF em 1995 e as mudanças da LDB/96, surgiram condições favoráveis para novas ações na EJA. Nesse contexto, foi criado o Proalfa (Lei nº 849/95-DF), programa voltado à erradicação do analfabetismo e à promoção da educação básica, com foco na cidadania plena e uso do método Paulo Freire nos projetos de alfabetização.

Durante o governo de Agnelo Queiroz (2011–2015), a política de alfabetização no Distrito Federal foi fortalecida com a criação do Programa DF Alfabetizado, lançado em articulação com o Programa Brasil Alfabetizado do MEC. Inspirado em princípios freireanos, o programa visava erradicar o analfabetismo por meio de ações voltadas à EJA. (SEEDF, 2011).

De acordo com dados recentes da SEEDF, em 2024, a modalidade da EJA foi ofertada em 95 unidades escolares do DF, totalizando 32.958 alunos matriculados, sendo a maioria no ensino presencial, com uma parcela atendida pelas modalidades EAD e educação profissional (SEEDF, 2024).

Comparados ao ano de 2023, conforme o Censo Escolar (2023), foram 23.586 alunos matriculados na EJA em todo o DF, o qual podemos considerar um aumento cerca de 35%, o que nos leva a acreditar que essa procura está relacionada ao arrefecimento do trauma pós pandemia e ao crescimento do mercado de trabalho, que busca pessoas cada vez mais escolarizadas e técnicas. Apesar da crescente demanda pela EJA, a oferta tem diminuído devido à omissão do governo em promover chamadas públicas e garantir estrutura adequada. Em 2023, o caso da Escola Bilíngue de Taguatinga evidencia esse cenário: houve tentativa de fechamento da EJA noturna, barrada por mobilização da comunidade escolar.

Buscando mitigar essa deficiência do estado, cabe destacar a adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, lançado pelo MEC em 2024. Essa iniciativa marca um novo momento na política educacional voltada para jovens e adultos, ao propor ações integradas que visam superar o analfabetismo, ampliar a escolaridade básica e fortalecer a oferta da EJA em todas as etapas.

O DF aderiu à iniciativa, comprometendo-se com ações que incluem a expansão da modalidade em todas as etapas da educação básica, a integração com a educação profissional e o atendimento a estudantes privados de liberdade. O pacto prevê investimentos em formação de educadores populares, distribuição de recursos via programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – Equidade (PDDE-EJA) e o Brasil Alfabetizado, além da utilização de ferramentas como o Cadastro da Educação de Jovens e Adultos (CadEJA) para gestão das

matrículas. Essa política representa um avanço significativo na valorização da EJA como instrumento de inclusão social e promoção da cidadania, conforme o educador Paulo Freire defendeu em toda a sua carreira.

1.2 - Paulo Freire e sua relação com a EJA

A relação de Paulo Freire com a EJA é profunda e fundadora. Ele é considerado um dos principais pensadores da educação popular no Brasil e no mundo, tendo desenvolvido métodos e concepções pedagógicas voltadas especialmente para a alfabetização de pessoas jovens, adultas e trabalhadores, marginalizadas pelo sistema educacional tradicional. Paulo Freire iniciou suas experiências com a alfabetização de adultos ainda na década de 1940 e, mais intensamente, no início dos anos 1960, em Pernambuco. A seguir, destacam-se os principais marcos históricos de Freire na educação, baseado em consultas históricas do *site* institucional “Instituto Paulo Freire”:

a. 1958 – Primeiras Experiências com Educação Popular

No Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, Paulo Freire apresentou suas primeiras ideias sobre alfabetização de adultos. Seu método começava a ganhar reconhecimento.

b. 1960 - Metodologia revolucionária

Freire atuava como coordenador do Centro de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, espaço no qual conduzia iniciativas voltadas à alfabetização de pessoas adultas. Foi nesse contexto que começou a estruturar uma proposta pedagógica inovadora e revolucionária, baseada no diálogo e na valorização da vivência dos educandos. Diante da relevância e do impacto de sua abordagem, recebeu um convite do então governador do Rio Grande do Norte, Aluízio Alves, para implementar sua metodologia no município de Angicos.

c. 1962 – Experiência de Angicos (RN)

No município de Angicos, no Rio Grande do Norte, Freire coordenou uma experiência inovadora de alfabetização de adultos com o projeto Círculo de Cultura de Angicos. Em apenas 40 horas, cerca de 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e escrever. O sucesso desse projeto chamou a atenção do governo federal e dos veículos de comunicação nacionais e internacionais.



Figura 2 - Recortes de jornais - participação nos círculos de cultura (Fonte: Instituto Paulo Freire)

d. 1963 – Projeto Nacional de Alfabetização

Diante da iniciativa bem-sucedida em Angicos, o Governo de João Goulart convidou Freire para implementar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que previa a criação de 20 mil círculos de cultura para alfabetizar 2 milhões de brasileiros. Segundo Resês, Vieira e Reis (2012, pg. 5), Paulo Freire teve presença marcante no Distrito Federal, num primeiro momento, em 1960, no campo político, como Coordenador do PNA e num segundo momento, entre as décadas de 1980 a 1990, assumindo papel significativo e referência na educação popular.

e. 1964 – Intervenção cívico-militar e Exílio

Com a intervenção civil-militar, o PNA foi interrompido e Freire foi preso por 70 dias, acusado de ser subversivo. Logo após, exilou-se no Chile, onde trabalhou com programas de alfabetização promovidos pela Unesco e pelo governo chileno.

f. 1979 – Retorno ao Brasil (Lei da Anistia) e reencontro com a EJA

Com a abertura política, Freire retornou ao Brasil e sua atuação na educação popular, contribuiu para projetos da EJA em diferentes estados. No decorrer dos primeiros anos de seu retorno ao Brasil, Paulo Freire teve de enfrentar alguns revezes provocados pelo autoritarismo, ainda vigente, porém aos poucos voltou a se dedicar à educação no país.

g. 1980 a 1983 - Reencontro com Brasília

Paulo Freire esteve em Brasília em agosto de 1980 para participar da 28ª Assembleia da Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE). Em sua fala, destacou que mesmo em contextos autoritários, é possível e necessário lutar por uma educação libertadora.

Em 1981, Freire voltou a Brasília em um momento mais tranquilo, o educador participou de dois seminários realizados na UnB para estudantes de pós-graduação, o primeiro intitulado “Comunicação e Educação Popular”, o segundo, “Sistemas Não Formais de Educação”.

Em abril de 1982, a Frente Cultural de Brasília e o Movimento Candango de Dinamização Cultural (Cuca) promoveram o “Seminário Paulo Freire e a educação brasileira”, com quatro dias de intensos debates sobre a obra do educador.

Em 1983, retornou para participar de uma formatura de estudantes do Curso de Letras, no Centro Universitário de Brasília (CeUB).

Devido a diversas passagens por Brasília, Paulo Freire aceitou atuar como membro do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília no período de 1985 a 1991, durante a gestão do professor Cristovam Buarque como reitor da UnB.

h. 1980 - Ingresso na política

Já nos primeiros meses de residência em São Paulo, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT) e se responsabilizou pela elaboração do programa de educação do PT.

i. 1989-1991 – Secretário da Educação de São Paulo

Durante a gestão de Luiza Erundina em São Paulo, Paulo Freire foi Secretário da Educação e criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), programa que promoveu a alfabetização de jovens e adultos com base em uma educação crítica, apoiando salas comunitárias da EJA.

j. 1992 - 1996 - Homenagem a Freire

Registros históricos apontam que Paulo Freire desempenhou um papel relevante no DF ao atuar como Coordenador do PNA, durante o Governo João Goulart, tendo acompanhado de perto a implementação dos círculos de cultura nas então chamadas cidades-satélites e periferias.

Em 1992, a UnB propôs à Organização dos Estados Americanos (OEA) a concessão do Prêmio *Andrés Bello* a Paulo Freire. Em novembro de 1992, precedendo a outorga do título ao educador na sede da OEA, nos EUA, Paulo Freire recebeu homenagem solene no Auditório Dois Candangos da Faculdade de Educação da UnB.

Em 1996, Freire recebeu homenagem pela instalação do I Fórum Regional de Alfabetização de Jovens e Adultos, promovido pelo Governo do Distrito Federal da Frente Brasília Popular e Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (CEPAFRE). Em suas palavras Freire agradeceu a honraria e reafirmou que a educação nasce da luta de todos (Instituto Paulo Freire, 1996):

É isso que eu sinto hoje, aqui nesta noite! E outra coisa que eu gostaria de dizer a vocês, pra terminar, é que eu estou absolutamente convencido, e sempre estive, desde a minha mocidade, de que nunca fazemos as coisas sozinhas! Este evento teve como objetivo discutir e promover estratégias eficazes para a alfabetização de jovens e adultos, um tema importante para a inclusão social e o desenvolvimento educacional. [...]e eu me sinto mais do que um verbete de enciclopédia, eu me sinto gente como vocês, cheio de esperança e convencido de que, possa até eu não ver este país mudado...] (Fonte: Instituto Paulo Freire. Acesso em 2025)

Como pode-se observar neste breve histórico, seu método de alfabetização continua sendo referência mundial, fundamentando programas de educação popular em diversos países. Com sua obra "Pedagogia do Oprimido" (1968), influenciou educadores e incentivou políticas educacionais voltadas à EJA.

Em 2012, a Lei nº 12.612 oficializou Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, reforçando sua importância na luta pela educação pública e inclusiva. Ressalta-se que, desde 2013, a abordagem freiriana tem sido fundamental para a EJA, principalmente ao se alinhar às metas do PNE.

Ademais, a contribuição de Paulo Freire, após a redemocratização, foi de suma importância para alavancar a mobilização pela garantia de escola para todos e influenciar diversas iniciativas voltadas à EJA no Brasil e em especial em Brasília e nas Regiões Administrativas (RAs). O educador dedicou-se grande parte da vida à EJA, o qual contribuiu e defendeu uma “pedagogia crítica”, promovendo uma educação que visava a emancipação e a transformação social, desafiando as estruturas tradicionais de ensino, que ele denominou como “educação bancária”.

Nesse contexto de luta por uma educação emancipadora, torna-se relevante compreender como os sujeitos envolvidos na EJA percebem e vivenciam o Ensino de História, especialmente sob a ótica dos colaboradores da pesquisa.

Seção 2. O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O PONTO DE VISTA DOS COLABORADORES DA PESQUISA

A fim de entender as supostas fragilidades entre a produção do saber e o processo de ensino-aprendizagem, este estudo utilizou-se da aplicação das entrevistas aos alunos e ao corpo docente, que foi realizada durante o estágio supervisionado, no intuito de acrescentar informações úteis que contribuísse para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A saber, a técnica de entrevista/questionário é uma ferramenta utilizada por muitos pesquisadores, que tem por objetivo coletar dados ou informações que venham subsidiar na investigação de um problema ou determinado assunto estudado. Segundo Gil (2008, p. 140), “[...] é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas

a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses e expectativas [...].”.

Nesse contexto, a entrevista foi realizada de forma voluntária com docentes e discentes da EJA da instituição de ensino em questão, como parte das atividades da disciplina Prática de Ensino de História I, coordenada pelas professoras Dras. Cristiane Portela e Susane Oliveira. A disciplina tem como objetivo compreender a importância do ensino de História no ambiente escolar, bem como os desafios enfrentados na aplicação do processo de ensino-aprendizagem observados na prática.

Enfatizando a EJA e visando coletar informações de ambos os pontos de vista, tanto daqueles que ensinam, quanto dos que aprendem, a entrevista contou com a participação de dois professores e oito alunos, dos 18 presentes na sala. Nela, buscou-se extrair de ambos os grupos, as experiências vivenciadas na EJA, as expectativas, as dificuldades, os desafios, as percepções, os significados e a importância do ensino de história para a vida cotidiana.

Sendo assim, ao corpo docente aplicou-se uma entrevista, tendo como base um questionário com 35 perguntas, sendo as oito primeiras relacionadas ao perfil do professor e as outras 27 relacionadas aos saberes docentes. A entrevista aplicada aos estudantes da EJA contou com 38 perguntas, abrangendo desde dados pessoais até percepções sobre o ensino de História e práticas pedagógicas.

Ressalta-se que as perguntas das entrevistas realizadas com docentes e discentes participantes da pesquisa encontram-se integralmente disponibilizadas no Apêndice deste trabalho. Para a composição analítica do estudo, foram selecionadas e incorporadas ao corpo do texto apenas as questões e respostas consideradas centrais à problemática investigada. Tal seleção pautou-se na relevância dos conteúdos apresentados, visando assegurar a coerência teórica e metodológica da pesquisa, bem como preservar a fidedignidade dos relatos e a representatividade dos sujeitos envolvidos.

2.1 – O fazer pedagógico sob a ótica dos professores

A entrevista com o corpo docente foi realizada no final do 2º semestre de 2022, estruturada em 34 perguntas. Os materiais utilizados foram um gravador de voz, folha do questionário e caneta. Ressalta-se que, a opção por inserir um gravador de voz foi ideia de uns dos docentes, o qual informou que tal método deixaria a entrevista mais natural, afastando o mecanismo de pergunta e resposta por escrito, o que torna cansativo e nem sempre fiel aos sentimentos. A fim de preservar a identidade dos dois colaboradores, ambos tiveram os nomes sob anonimato, sendo aqui denominados de Cravo e Rosa.

A saber, as oito primeiras perguntas da entrevista com os docentes foram relacionadas ao perfil social e profissional, que tinha por objetivo mapear o sexo, idade, cor, formação acadêmica e continuada, experiências profissionais, tempo de exercício da função, jornada de trabalho e se possui cursos de formação continuada na área da docência.

Rosa graduou-se em Licenciatura em História, no ano de 2020, pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), no regime de educação à distância (EAD). Concluiu a especialização de Pós-Graduação em 2021, na área “História e formação do homem”, no Centro Universitário do Cerrado (UNICERP), na modalidade EAD. Após sua formação e até o presente momento, Rosa tem trabalhado com o 2º Segmento da EJA, período noturno, no CED 2, com trabalho semanal de 20h semanais e não possui curso voltado para área de Docência em História.

Cravo graduou-se em Licenciatura Plena em História no ano de 2008, pela UnB. Realizou sua Especialização e Mestrado na UnB, em 2010/2011, com o tema “A Construção de Brasília”. Possui nove anos de docência, sendo dois desses como professor temporário nos 1º, 2º, 3º segmentos e Técnico Integrados da EJA, na escola do CED 2. Não possui curso voltado para área de Docência em História e seu regime de trabalho semanal são de quarenta horas semanais.

Observa-se que ambos os professores não possuem formação continuada na área de Educação de Jovens e Adultos, não que seja obrigatória, até porque a licenciatura já deveria consolidar a base para a docência. Entretanto, tal ausência leva-nos a refletir porque a formação continuada é tão relevante para as práticas pedagógicas na EJA, principalmente quando associada a uma formação crítica e ética.

Após a apresentação do perfil dos docentes participantes, passamos à análise das perguntas e respostas, sob a ótica desses docentes, que se destacaram por sua relevância para os objetivos da pesquisa. As questões selecionadas foram aquelas que melhor dialogam com os temas centrais investigados e, por isso, serão exploradas no corpo deste trabalho.

Este conjunto de perguntas busca compreender as concepções dos docentes sobre o ensino e a aprendizagem de História no contexto da Educação de Jovens e Adultos. As respostas revelam como os professores interpretam o papel da disciplina na formação crítica dos alunos, bem como suas ideias sobre os processos de ensinar e aprender História. A seguir, são apresentadas as reflexões dos docentes a partir das questões 9, 10 e 11.

A nona questão tem como objetivo saber dos educadores o que significa ensinar História. Nesse sentido, a professora Rosa respondeu que o significado de ensinar história é: “*fazer o aluno compreender o presente por meio do passado, a fim de melhorar o futuro*”. O

professor Cravo, na mesma linha de Rosa, respondeu que é “*mostrar aos alunos a historicidade da vida deles através do passado, fazendo-os compreender que a história presente está totalmente vinculada ao passado*”.

As respostas dos professores demonstram uma concepção alinhada aos princípios da EJA, ao valorizarem a relação entre passado e presente e reconhecerem os alunos como sujeitos históricos. No entanto, essas falas permanecem em um nível conceitual, sem explicitar como tais ideias se concretizam na prática pedagógica. A saber, a EJA exige metodologias que partam da realidade dos educandos e promovam o diálogo entre saberes, o que não está claramente evidenciado nas respostas. Assim, embora coerentes com os fundamentos da modalidade, é necessário avançar da concepção para ações que efetivamente tornem o ensino de História emancipador e contextualizado.

A décima pergunta busca entender como os educadores compreendem a importância do ensino de História na vida de seus alunos. Segundo Rosa, o ensino de história é importante para que os alunos adquirem o conhecimento da existência humana e suas evoluções através do tempo. Por conseguinte, Cravo respondeu que o ensino contribui para abrir “*os horizontes a novos pensamentos*”.

As respostas dos professores revelam uma valorização do ensino de História como instrumento de ampliação de consciência e construção de conhecimento. Rosa destaca a compreensão da existência humana ao longo do tempo, enquanto Cravo aponta para o estímulo ao pensamento crítico. Nota-se que, ambas as visões estão de acordo com os princípios da EJA, ao promoverem a valorização das trajetórias dos alunos e o desenvolvimento de uma consciência histórica voltada para a transformação social.

A pergunta número onze está relacionada no que significa aprender História e como que se faz acontecer esse aprendizado. A colaboradora Rosa respondeu que se aprende e faz acontecer por meio da vida cotidiana, a qual “*têm momentos tristes, alegres, nunca perfeitos, porém constantemente presentes*”. Cravo respondeu que aprender História é “*buscar além do essencial, por meio das leituras de livros e periódicos*”, propondo realizar uma releitura da história sob um olhar mais crítico.

Observa-se que uma resposta é complementar à outra, pois ambos os educadores sugerem aplicar a disciplina de história na vida cotidiana do aluno, sob um olhar crítico. Entretanto, ressalta-se que o professor tem um papel fundamental na orientação e direção desse aprendizado, fornecendo subsídios que estimulem os alunos. Interessante refletir em como o professor deverá lidar com a diversidade da EJA, a fim de evitar um método único, mas sim

propor práticas flexíveis, dialógicas e inclusivas, que atendam às necessidades de todos os alunos, evitando prováveis exclusões.

O conjunto das perguntas 12, 13 e 14, busca compreender como os professores da EJA conduzem suas aulas de História, quais metodologias adotam e como avaliam a resposta dos alunos diante dessas práticas. As questões abordam a variedade de métodos utilizados, o diálogo com os educandos sobre essas escolhas, a participação dos alunos, os resultados obtidos em termos de aprendizagem e os recursos didáticos mais recorrentes. Essa abordagem permite identificar não apenas as estratégias pedagógicas mais eficazes, mas também os limites enfrentados pelos docentes na construção de um ensino que dialogue com a realidade dos estudantes da EJA.

A questão doze tem por objetivo identificar os métodos de ensino que eles aplicam em sala de aula e se tais métodos são discutidos com os alunos. A docente Rosa respondeu que: “*a aplicação de uma metodologia depende muito do tema a ser abordado e do perfil da turma, pois alguns alunos não estão totalmente alfabetizados, o que dificulta a leitura e as interpretações do texto*”. Além disso, Rosa ressaltou que evita trabalhar com leitura de textos, direcionando os métodos para a interpretação de figuras, de imagens, deixando o aluno desenvolver a imaginação. Já o docente Cravo respondeu que o “*método de explanação oral*” é o mais utilizado por ele na abordagem do assunto e ressaltou que raramente utiliza métodos como reprodução de vídeos e documentários, pois “*os alunos não prestam atenção*”.

Observa-se que ambos os professores revelam importantes elementos para uma reflexão pedagógica crítica no contexto da EJA, especialmente no que se refere à adequação metodológica às especificidades do público-alvo. A docente Rosa demonstra sensibilidade ao reconhecer que parte dos estudantes enfrenta dificuldades com a leitura e a interpretação textual. O professor Cravo, ao destacar a predominância da explanação oral e a pouca utilização de recursos audiovisuais, revela uma prática mais centrada e única, o que pode limitar o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Ademais, evitar leitura de texto, talvez não seja a melhor opção, pois o professor da EJA deve integrar o letramento básico às práticas de ensino.

A décima terceira questiona como os alunos respondem a esses métodos, em termos de participação, e quais métodos que trouxe melhores e piores resultados. A professora Rosa apontou que há pouca participação do aluno e que “*não há uma identificação de métodos positivos e negativos*”, pois não há retorno do discente. Cravo respondeu que “*na oralidade tento levar os alunos a uma viagem no tempo, fazendo com que eles se sintam vivendo aquele período e, a princípio, percebo que eles gostam desse processo*”. Ainda ressalta que, os piores

resultados foram na utilização de vídeos. As respostas dos professores revelam desafios e possibilidades no ensino de História na EJA. Rosa aponta pouca participação dos alunos e ausência de retorno, o que dificulta avaliar a eficácia dos métodos. Isso pode indicar falta de conexão entre as práticas e a realidade dos estudantes. Já Cravo destaca que a oralidade, ao envolver os alunos em uma “viagem no tempo”, gera maior interesse. Por outro lado, o uso de vídeos mostrou-se pouco eficaz, possivelmente por falta de mediação ou engajamento.

A décima quarta questão está relacionada aos recursos didáticos que os colaboradores mais utilizam nas aulas e como é avaliado as aprendizagens a partir desse recurso. A colaboradora Rosa utiliza gravuras, obras de arte, músicas e vídeos, porém não soube identificar se tais recursos melhoraram o desempenho da turma. Cravo respondeu que utiliza fragmentos de textos, partes de livros didáticos, porém notou-se baixa adesão pelos alunos.

Ressalta-se que os recursos didáticos desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois ajudam a tornar o aprendizado mais dinâmico, acessível e envolvente. Entretanto, o docente deve atentar que o sucesso de sua aplicação depende de uma análise criteriosa das necessidades dos alunos e do contexto educacional e social.

Os relatos dessas questões reforçam a importância de metodologias que valorizem o protagonismo do aluno e dialoguem com suas vivências, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e participativo. Este conjunto, extraídos das perguntas 16 e 20, busca compreender, sob a perspectiva dos professores, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem de História na EJA. As questões investigam os tipos de obstáculos percebidos, suas causas, incluindo fatores externos à escola e quais as estratégias adotadas pelos docentes para lidar com esses desafios em sala de aula.

A pergunta desseis questiona se o docente identifica alguma dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos, caso sim, identificá-las, explicar as causas e de que forma lidam com a situação. Ambos os educadores responderam que as dificuldades eram muitas: alunos não alfabetizados; dificuldades na escrita; baixo rendimento na leitura e interpretação de textos. Acrescentaram que esses fatores poderiam estar ligados ao cansaço físico e idade dos discentes. Rosa não soube responder como lidar com a situação e Cravo respondeu que “*a forma de superar tal fato é dialogar com os alunos*”.

A resposta de Rosa, ao afirmar que não sabe como lidar com a situação, aponta para uma fragilidade importante: a ausência de formação continuada ou de metodologias práticas para intervir de forma eficaz. Diante desse contexto, sugere-se ao leitor refletir sobre a necessidade de capacitação e apoio pedagógico para os docentes. Essa reflexão reforça a importância de preparar os docentes não apenas para identificar problemas, mas também para

agir de forma assertiva e contextualizada, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

Além das práticas pedagógicas e das dificuldades enfrentadas em sala de aula, é importante considerar a relação dos professores com os documentos orientadores do ensino de História. Assim, as perguntas 24 e 25 buscam entender a percepção dos docentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento da SEDF, bem como o uso desses referenciais no planejamento das atividades. Essas questões permitem avaliar o alinhamento entre as práticas docentes e as diretrizes curriculares vigentes, especialmente no contexto da EJA.

A vinte e quatro pergunta a opinião dos professores em relação à BNCC e se eles haviam acompanhado o debate e construção do Currículo em Movimento (CM) da Educação Básica da EJA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pós BNCC. A professora Rosa respondeu que “*a BNCC é um documento normativo importante, porém não adequado para EJA*” e acrescenta que não acompanhou o debate para a construção do Currículo. Cravo não quis opinar sobre a BNCC e informou que não acompanhou o debate.

A vigésima quinta trata sobre a utilização ou não do Currículo em Movimento para EJA no planejamento das atividades, se sim, como avaliam esse currículo. Rosa respondeu que utilizou muito pouco e não soube avaliá-lo. Cravo respondeu que não o utiliza, sendo difícil opinar sobre o assunto.

Nota-se que ambas as perguntas apresentam respostas que revelam um distanciamento preocupante dos docentes em relação aos documentos orientadores e normativos para a EJA, como a BNCC e o CM da SEEDF. Diante disso, avalia-se que a pouca familiaridade de ambos com as diretrizes curriculares demonstra a fragilidade da formação continuada e a carência de um diálogo mais aproximado entre os professores e as políticas curriculares.

Por fim, a pergunta nº 29, busca compreender como o nível de motivação do professor pode impactar diretamente a atuação em sala de aula, especialmente no Ensino de História, disciplina que exige sensibilidade, engajamento e conexão com as vivências dos alunos. Rosa respondeu que “*se sente motivada, porém um pouco apreensiva em trabalhar com a turma da EJA, devido à complexidade do ensino e seu pouco conhecimento*”. Cravo respondeu que “*está motivado e quer buscar mais conhecimento para transmitir aos alunos, porém se sente incapaz, com sentimento que poderia fazer mais, entretanto os recursos ofertados são poucos*”.

As respostas dos professores indicam um cenário preocupante, embora haja motivação e desejo de contribuir, a insegurança pedagógica e a escassez de recursos comprometem a qualidade do ensino. Isso reforça a urgência de políticas públicas que valorizem a formação

continuada e garantam condições adequadas para que o ensino de História seja realmente transformador para os educandos da EJA.

Após compreender as principais percepções dos professores sobre os desafios e motivações no ensino de História na EJA, é fundamental voltar o olhar para os alunos. Suas vivências, expectativas e experiências revelam como esse ensino é recebido e ressignificado no cotidiano escolar.

2.2 - Reflexões sobre o ensino de História na EJA, sob o ponto de vista dos alunos

Para compreender as percepções dos estudantes da EJA sobre o ensino de História nessa Instituição de Ensino de Brasília/DF, foi utilizada a entrevista aplicada aos alunos durante o estágio supervisionado, totalizando 38 perguntas, as quais contribuíram para identificar fragilidades no ensino de História na EJA, a partir das percepções dos próprios discentes. A diversidade de questões permitiu explorar múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, como metodologias utilizadas, papel do professor, protagonismo do aluno, currículo escolar, identidade e avaliação.

No entanto, para fins de análise mais aprofundada e alinhada aos objetivos específicos deste trabalho, do total de 38 perguntas, forma realizadas uma seleção de 17 perguntas que dialogam diretamente com os tópicos abordados na seção 4 da pesquisa, intitulada: "*Desafios e Potencialidades do Ensino de História na EJA*". As demais perguntas, embora relevantes, serão apresentadas no apêndice, como forma de garantir transparência metodológica sem comprometer a objetividade da análise.

Realizada em 2022, a entrevista ocorreu de forma individual, em sala de aula. A participação foi voluntária, envolvendo alunos das turmas dos professores Cravo e Rosa, que atuam no primeiro e segundo segmentos da EJA, correspondentes aos anos iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental.

Das 38 perguntas do questionário aplicado aos alunos da EJA, 17 foram selecionadas para a análise principal, com foco em aspectos centrais do ensino de História, como identidade, metodologias, papel docente, protagonismo, currículo e avaliação. As demais foram incluídas no apêndice como apoio à investigação. Diante disso, do total de 18 alunos matriculados nessas duas turmas, somente oito, de forma voluntária, optaram por responder a entrevista. A fim de preservar a identidade desses discentes, a identificação de cada aluno foi correspondente a nomes de plantas, sendo cinco mulheres: *Jasmim, Azaleia, Camélia, Dália e Flor-de-lis*; e três homens: *Cedro, Alecrim e Ipê*.

A pergunta de número um e dois referem-se ao perfil dos estudantes, sendo as respostas sintetizadas, conforme quadro a seguir:

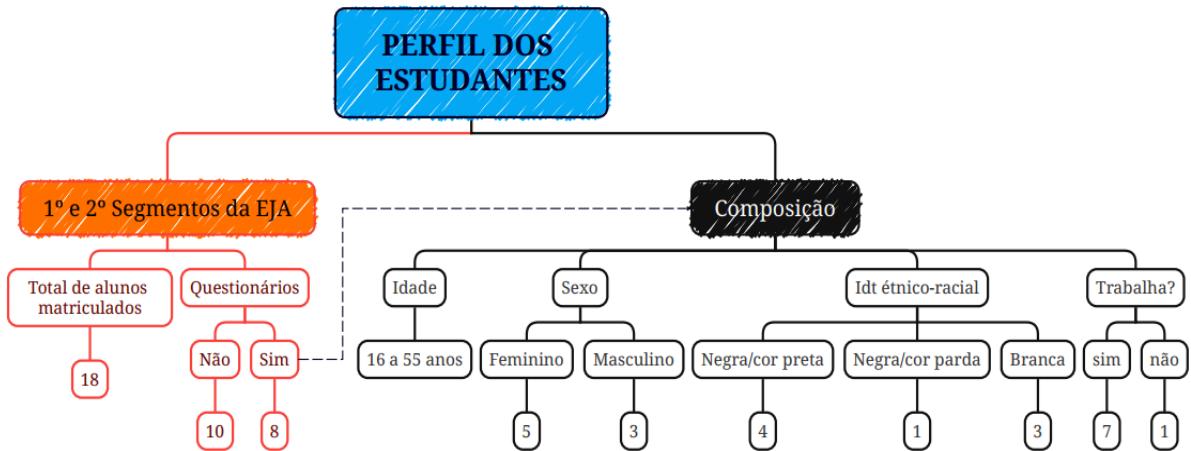


Figura 3 - Perfil dos estudantes entrevistados

É notório a diversidade de perfil que os alunos apresentam entre si. Tal diversidade é uma das “marcas registradas” da EJA, o que nos remete a refletir na importância de conhecer as particularidades de cada aluno, a fim de promover um ensino-aprendizado adequado e direcionado a um público que historicamente é marcado pela exclusão e desigualdade social.

Dentro do universo das idades, o segmento de mulheres apresentou idades de 16, 36, 47, 54 e 55, e o segmento masculino idades de 30, 31 e 48. É notório a presença quase unâime de alunos (as) acima de trinta anos de idade, os quais declararam que possuem um emprego. No quesito das raças, três se autodeclararam brancas, quatro se autodeclararam pretas de cor preta e um (a) se autodeclarou negra de cor parda.

A terceira pergunta investiga se os alunos gostam das aulas de História e, em caso afirmativo, que justificassem suas respostas. De oito alunos, um absteve-se, um respondeu “em partes” e seis responderam que gostam das aulas, destacando nas justificativas as palavras “viajar no tempo” e “interatividade”. Nota-se que nas respostas, os discentes gostam da disciplina de História, pois os faz voltar no tempo, o que compara com as percepções do docente Cravo ao citar que “é mostrar aos alunos a historicidade da vida deles através do passado”, o que contribui significativamente na liberdade do uso da imaginação.

A quinta pergunta buscou compreender o que é História na perspectiva dos alunos. As respostas foram diversas e encontram-se sintetizadas na figura abaixo. Avaliando as respostas, é possível observar como os estudantes da EJA constroem sentidos plurais e significativos sobre a disciplina de História. As respostas revelam que os alunos da EJA têm uma visão ampla, contextualizada e afetiva da História. Eles não apenas reconhecem seu valor informativo, mas

também seu papel na formação da identidade, na construção de sentido e na transformação social.



Figura 4 - Resposta sintetizada da pergunta nº 5

A sexta pergunta solicita que os alunos indicassem três palavras que, em sua percepção, estivessem associadas à História. O resultado encontra-se na nuvem de palavras abaixo:

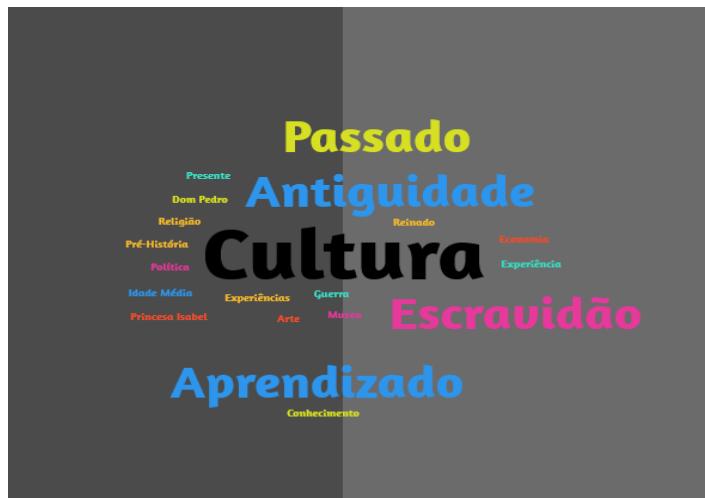


Figura 5 - Nuvem de palavras da pergunta nº 6

É notório observar que foram apresentadas diversas palavras que associam a História, grande parte remete ao passado. As palavras em destaque apresentam um “mix” de interpretação e bons significados. Por exemplo, a palavra “cultura” é citada por diversos alunos, o que nos remete a pensar que, cultura e história estão interligadas, pois através da cultura a história humana se desenvolve no fluxo de novas percepções e valores construídos pela sociedade, a fim de firmar seu espaço. A palavra “escravidão”, também aparece em destaque, o que nos faz refletir que esses jovens e adultos trazem enraizados as marcas da escravidão, onde o Brasil demorou a se despertar para a abolição.

A sétima questão teve como propósito investigar a percepção dos alunos acerca da função social e educativa da História, ao indagar *para que serve essa disciplina*. O quadro abaixo exemplifica as respostas dos alunos:

Nome do Aluno	Resposta
Jasmim	Para ter um sentido.
Azaleia	Não repetir os erros do passado.
Camélia	Para entender o mundo.
Dália	Serve para saber a história antiga e novos conhecimentos.
Flor-de-lis	Identificar o fundamento de uma era ou um tempo em que algo importante aconteceu.
Cedro	Para conhecimento geral.
Alecrim	Para não cometer os erros dos outros.
Ipê	Para saber mais sobre a nossa cultura e passado.

Tabela 3 - Respostas da pergunta nº 7

A percepção dos alunos sobre a História como ferramenta para compreender o passado, refletir sobre o presente e valorizar a identidade cultural está alinhada com a perspectiva de Sacristán (2011), que defende uma educação voltada para a formação integral do sujeito. Para o autor, ensinar por competências não deve se restringir ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas sim promover a capacidade crítica, ética e cultural dos estudantes, permitindo-lhes interpretar e transformar a realidade em que vivem.

A décima questão teve como objetivo identificar quais tipos de atividades em sala de aula despertam maior interesse e participação dos alunos, buscando compreender como essas preferências influenciam o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem da História. Grande parte dos alunos respondeu que gosta de desenvolver atividades em grupo e realizar debates. Tal resposta reforça a questão anterior da necessidade de o professor trabalhar em sala de aula o diálogo e a interação entre eles. Segundo SOUZA (2021, pg. 48) “o papel do professor é dar significado às aulas e entender que os alunos jovens e adultos possuem trajetórias repletas de experiências”.

A 13ª pergunta é sobre o tipo de material ou recurso que o aluno utiliza em casa para estudar História. Entre as respostas, chama atenção a diversidade de estratégias adotadas por seis alunos, que recorrem a múltiplos recursos para estudar (celulares, livros, filmes), contrastando com outros que indicam não utilizar “nenhum material” ou “não responderam” à

pergunta. Essas últimas respostas evidenciam uma possível lacuna no acesso a recursos educacionais fora do ambiente escolar, o que pode refletir desigualdades no contexto da EJA.

Quanto aos métodos utilizados, observa-se uma predominância do uso de recursos digitais, especialmente o celular, mencionado por diversos alunos como principal ferramenta de estudo, seja para leitura, pesquisas ou acesso à plataforma Youtube. Além disso, há menção a outras formas de estudo, como leitura de livros e filmes, indicando uma diversidade de estratégias que vão além do estudo tradicional, incorporando mídias audiovisuais como suporte ao aprendizado.

Cedro destacou que não utiliza nenhum tipo de material, o que evidencia que ele não incorpora a disciplina de História em sua rotina domiciliar e/ou não possui acesso a recursos educacionais fora do ambiente escolar. Ao analisar o perfil do Cedro revela-se que ele é trabalhador e acha a disciplina de História difícil, o que revela os desafios enfrentados por muitos estudantes da EJA. Sua rotina marcada por sobrecarga física e mental exige que o ensino dialogue com sua realidade.

Diante disso, o professor precisa refletir: como tornar a História significativa para quem não a vê como útil? Que estratégias podem envolver alunos com pouco tempo ou energia? Como valorizar os saberes que eles já possuem? Essas questões são fundamentais para construir práticas pedagógicas que respeitem o ritmo dos alunos, promovam inclusão e os reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo.

A décima quarta questão busca identificar quais recursos didáticos são empregados pelos professores de História com o intuito de tornar as aulas mais atrativas, analisando de que forma esses instrumentos impactam no engajamento e na participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. As respostas foram sintetizadas na nuvem de palavras, com os destaques para as mais citadas:



Figura 6 - nuvem de palavras referente à pergunta nº 14º (fonte: autoral)

Os destaques em recursos como filmes e livros indicam a valorização de materiais que estimulam a visualidade, a interpretação crítica e o vínculo afetivo com o conteúdo. No entanto, embora sejam positivos, tais recursos precisam ser integrados às práticas que promovam o protagonismo discente, a escuta ativa e a contextualização histórica.

As questões quinze e dezesseis buscaram compreender, a partir da perspectiva dos alunos da EJA, quais são as características que definem um bom professor e um bom aluno de História. De forma generalizada os oitos alunos responderam que um bom professor de História é aquele que INTERAGE com o estudante, DESPERTA O INTERESSE para pesquisar sobre um determinado assunto histórico e que TRANSMITA AS INFORMAÇÕES de forma clara e objetiva. Já no quesito um bom aluno em História, em síntese, os discentes responderam que deve ser ATENCIOSO, ESTUDIOSO, que SAIBA DEBATER o assunto proposto em sala de aula, que RESPEITA os colegas e o professor mesmo não gostando da matéria.

A associação entre os termos destacados nas respostas revela uma compreensão de ensino-aprendizagem centrada na reciprocidade ativa entre educador e educando. No entanto, a ênfase dos alunos em características como clareza, interesse, respeito e escuta sugere que essas práticas nem sempre estão presentes no cotidiano escolar, o que pode indicar certa distância na relação entre professor e aluno na EJA.

As questões de número dezessete e dezoito foram elaboradas com o intuito de investigar os principais obstáculos enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem da disciplina de História. Três alunos responderam que nunca sentem dificuldades, portanto nada os atrapalha em sala. Outros quatro alunos responderam “às vezes” e um “raramente”, dentre os quais justificaram que o cansaço do trabalho, interrupções em sala de aula para avisos, conversas paralelas e falta de atenção são os principais fatores que prejudicam a aprendizagem.

Nesse contexto, as respostas evidenciam obstáculos que ultrapassam o domínio cognitivo, revelando questões estruturais, sociais e emocionais que impactam diretamente na aprendizagem. Fatores como cansaço, dispersão e interferências externas indicam a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas e as condições em que o ensino de História é realizado.

As perguntas de nº 19 e 20, respectivamente, correspondem aos “temas marcantes” e “maiores aprendizagens nas aulas de História” no ano de 2022. As respostas foram sintetizadas assim:



Figura 7 - Temas marcantes nas aulas de História no ano de 2022



Figura 8 - Maiores aprendizagens nas aulas de História no ano de 2022.

É notório que ao analisar as duas figuras, percebe-se a presença de elementos importantes, como as palavras “escravidão”, “história do Brasil”, “trabalhar em grupo” “troca de experiências”. Isso demonstra que o ensino de História pode ser significativo na vida desses alunos, desde que os educadores considerem a importância de compreender os aspectos socioculturais desses educandos, e a partir desse ponto, desenvolver em cada um deles uma formação crítica de mundo.

As perguntas 21 a 24, sintetizadas na tabela abaixo, estão relacionadas aos processos de avaliação em sala de aula, em saber como os alunos se comportam em dia de prova e se concordam com os métodos aplicados pelos educadores Cravo e Rosa.

Alunos/ Perguntas	Como você se sente em dia de prova ou de atividades que valem ponto em sala de aula?	Qual é a sua opinião sobre os métodos utilizados pelo/a professor/a para avaliar a aprendizagem da História em sua turma neste ano?	Você acha que esses métodos de avaliação são justos?	Como você acha que os estudantes deveriam ser avaliados pelo/a professor/a na matéria de História?
Jasmim	Ansiosa	Poderia melhorar, utilizando mais rodas de conversa.	Mais ou menos	Trabalhos sobre o assunto, sem provas.
Azaleia	Um pouco nervosa.	Bom. Não tenho dificuldade em aprender. O trabalho em grupo é bem legal.	Sim	Trabalho em grupo
Camélia	Nervosa.	Bom.	Sim	Trabalho em grupo
Alecrim	Ansioso, nervoso.	O professor é bom e sempre nos avalia com trabalhos e provas escritas.	Sim	Trabalhos, provas e avaliação oral.
Cedro	Nervoso, ansioso.	Bom, a professora é bem clara nas avaliações escritas.	Sim	Trabalhos que envolvem pesquisa e não apresentações.
Flor-de-lis	Muito preocupada se vou me sair bem.	Bom.	Sim	Através das anotações nos cadernos e participação em sala.
Ipê	Ansiosa	Legal	Sim	Sem resposta.
Dália	Um pouco apreensiva.	Ainda não consegui avaliar pelo fato de chegar agora na escola, mas gosto muito da professora.	Sem resposta	Pelo seu esforço e frequência nos afazeres que a professora passa nas aulas.

Tabela 4 - Respostas dos alunos sobre os métodos de avaliação

Observa-se que as respostas dos (as) estudantes apontam preferências para uma avaliação em grupo, por meio de “trabalhos”. Além disso, existem contradições nas respostas, pois quase todos avaliam o método de Cravo e Rosa como “bom”, porém se sentem nervosos/ansiosos e sugerem trabalho em grupo. É muito provável que os estudantes ficaram com receio de criticar o método de avaliação dos docentes, mesmo sabendo que a pesquisa tem caráter sigiloso.

Na concepção de Freire (1996), a avaliação não deve ser um instrumento de controle ou punição, mas um processo dialógico e reflexivo, capaz de compreender o desenvolvimento dos estudantes de forma integral. Portanto, a roda de conversa, quando utilizada como método de avaliação, rompe com modelos tradicionais, transformando-se em um instrumento que valoriza a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Cabe ressaltar que nas entrevistas dos educadores Cravo e Rosa, eles alertaram que buscam atender os anseios dos alunos, utilizando métodos avaliativos, como trabalho em grupo

ou individual, leituras de pequenos textos e sua interpretação, evitando a avaliação formal escrita, pois as experiências não foram as melhores.

Bordim (2014), analisa a importância de novos instrumentos avaliativos na EJA, o qual aponta que existem vantagens e desvantagens na avaliação escrita para alunos da EJA e em seus estudos, sugere métodos alternativos, conforme sintetizados na tabela:

Avaliação escrita na EJA		
Vantagens	Registro formal do aprendizado.	Permite documentar o progresso do aluno de forma objetiva.
Desvantagens	Ansiedade e bloqueios.	Muitos alunos da EJA têm experiências escolares negativas anteriores, o que pode gerar medo e insegurança frente a provas escritas.
Alternativas	Desigualdade de competências.	Alunos podem ter diferentes níveis de alfabetização e domínio da escrita, o que pode prejudicar uma avaliação justa.
	Desconexão com a realidade.	Provas tradicionais podem não considerar o contexto de vida e as experiências dos estudantes.
Alternativas	Avaliação diagnóstica e formativa.	Focar em identificar o que o aluno já sabe e acompanhar o progresso ao longo do tempo.
	Portfólios.	Incentivar a produção de trabalhos ao longo do período letivo, com reflexões e atividades práticas.
	Avaliações orais e debates.	Permitir que os alunos demonstrem compreensão por meio da fala, especialmente para aqueles com dificuldades na escrita.
	Projetos e atividades práticas.	Relacionar o conteúdo com situações reais e aplicáveis ao cotidiano do aluno.
	Autoavaliação e coavaliação.	Envolver o aluno no processo avaliativo, promovendo a reflexão sobre o próprio aprendizado.

Tabela 5 - Apontamentos do autor sobre a avaliação escrita na EJA (fonte; BORDIM, 2014)

Em suma, é importante adotar uma abordagem diversificada e centrada no aluno, respeitando suas vivências e potencializando suas formas de expressão. Assim, o processo avaliativo na EJA se torna mais justo, significativo e motivador.

A pergunta vinte e nove tem por objetivo saber como se aprende História. Cada aluno poderia responder até 3 palavras, as quais, destacaram:



Figura 9 - Resposta da pergunta nº 29

Embora a tecnologia tenha diversificado as formas de consumo de conteúdo, a leitura continua relevante, seja em livros físicos ou digitais. Em um mundo saturado de informações, a habilidade de ler e interpretar textos de forma crítica é essencial para a construção de debates. Além disso, a leitura é mais do que um hábito; é uma ferramenta transformadora que contribui para o desenvolvimento integral do ser humano.

A trigésima e última pergunta tem por objetivo saber do aluno o que o professor (a) poderia fazer para melhorar a aprendizagem do ensino de história na turma. Dentre as respostas, destaquei três que considerei importante para uma análise, conforme as falas dos alunos: “Azaleia” que citou: “*ele já faz muito pelo pouco recurso que tem*”; já aluno “Cedro” disse: “*Acredito que a professora já faz o suficiente, o que falta é o comprometimento de alguns alunos*”; a aluna “Flor-de-lis” respondeu: “*Escrever mais no quadro negro, pois nem sempre uma aula expositiva é lembrada na hora da prova*”.

Analizando as respostas, nota-se que os educadores Cravo e Rosa se esforçam com o pouco recurso que lhes são fornecidos para levar o conhecimento aos alunos. Entretanto, no caso da EJA, como sabemos as particularidades desse ensino, torna-se necessário que o professor se reinvente em sala de aula para que o objetivo seja cumprido. Assim, o educador deve ter a percepção do modelo de prática pedagógica que mais se encaixa naquela turma, a fim de evitar que o aprendizado se torne um fracasso, como relatou a aluna “Flor-de-lis”, relacionando a aula expositiva com a prova, onde nem sempre é lembrado aquilo que se falou, o que resulta nos baixos resultados na prova.

Seção 3. O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DAS OBSERVAÇÕES EM CAMPO

3.1 – O diário de campo

Embora esta pesquisa não se configure como um estudo de caso, a utilização do caderno de campo como recurso metodológico foi fundamental para compreender aspectos concretos

do ensino de História na EJA. De acordo com Ludke e Ande (1986, p.26), “a observação em campo é um método de investigação que proporciona contato pessoal e estreito laço do pesquisador com o fenômeno pesquisado”

O diário de campo possibilitou o registro sistemático de impressões, comportamentos, interações e práticas pedagógicas observadas ao longo do ano de 2022, em três turmas da EJA. Esses dados contribuíram para identificar os recursos didáticos disponíveis, os métodos de ensino utilizados, a dinâmica entre professores e alunos, bem como os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História.

Em relação às turmas de alunos da EJA, três salas de aula foram selecionadas para serem acompanhadas por um período de aproximadamente três meses. As turmas referem-se às 1^a e 2^a Etapas da EJA, o que equivale, respectivamente, ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º anos e etapa final do 6º ao 9º ano, apresentando um total de dezoito alunos. As salas de aula tinham em média de 5 a 7 alunos, quando todos estavam presentes, entretanto foi observado que a média de frequência em sala ficava entre 3 e 4 discentes por dia.

Sendo assim, o caderno de campo foi incorporado como instrumento de apoio à pesquisa, oferecendo subsídios empíricos que dialogam com a fundamentação teórica e ajudam a construir uma compreensão mais ampla da realidade educacional na EJA.

3.2 - Proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP)

A leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) foi realizada de forma remota, a fim de otimizar o tempo, tendo em vista a disponibilidade do documento on-line na página oficial da SEEDF. A EJA surgiu na escola em meados de 2004, somente com o terceiro segmento e a partir de 2008, a escola passou a funcionar no período noturno com todas as turmas da modalidade EJA.

Ao tratar de planejar seu PPP referente à EJA, buscou seguir as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/1996 e no CM da Educação Básica para a EJA (2021). Segundo consta no PPP da escola, um dos objetivos do projeto é:

Promover a autonomia na gestão administrativa e pedagógica, por meio de ações que se adequam à realidade, identidade, diversidade cultural e religiosa dessa instituição escolar. Nessa perspectiva, foi observado que a escola conceitua a EJA, em acordo com Currículo em Movimento da Educação Básica de Jovens e Adultos, como uma modalidade da educação básica destinada ao atendimento a pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, pessoas que ao longo da vida, não tiveram a oportunidade de estudar ou tiveram que interromper a trajetória nos bancos escolares. (PPP, pg. 25)

A escola entende que diversos sujeitos procuram utilizar-se desse tipo de educação, tendo uma pequena parcela representada por pessoas em cumprimento de medida socioeducativa, população de rua (vulnerabilidade social) e sujeitos com necessidades especiais diagnosticadas ou não. No entanto, a grande parcela que busca o serviço da EJA, está voltada para à classe trabalhadora, que durante o dia, trabalha para o sustento da família e a noite, busca aprimorar a parte intelectual e aumentar o nível educacional, a fim de criar oportunidades de trabalho, visando a melhoria de salário.

Desse modo, foi observado no PPP que a escola entende que é fundamental conhecer o perfil dos estudantes e dos docentes que atuam nessa modalidade, pois o diagnóstico do perfil desses sujeitos torna-se importante para a construção e atualização de uma proposta de ensino-aprendizagem adequada com a realidade do meio em que vivem. De acordo com Arroyo (2006), a LDB reconhece os alunos como sujeitos culturais e sociais que ingressam na escola com identidades de origem étnica, gênero, território, campo, cidade ou periferia.

Sendo assim, tornar esses estudantes cidadãos críticos, letrados e protagonistas de sua própria vida é papel fundamental do corpo docente. Segundo o PPP (2022), a escola busca criar condições para que alunos e educadores, seja no Ensino Médio regular ou na EJA, construam seu papel de produtores de conhecimento, com vista a uma inserção baseada no compromisso com a realidade social e as mudanças necessárias.

Em relação à organização curricular, a escola propõe-se uma abordagem curricular que rompa com a lógica tradicional de organização de conteúdos de forma linear, hierarquizada e rigidamente prescrita. Ao contrário dessa proposta, a unidade escolar busca estruturar o currículo de forma integrada, estabelecendo conexões abertas entre os conteúdos, seja por meio de temas geradores ou por eixos articuladores, de modo a favorecer a construção do conhecimento de maneira mais significativa e contextualizada. Segundo Silva (2024) a construção do currículo na EJA impõe desafios:

A construção e vivência do currículo na EJA são um desafio devido à falta de contemplação das diversas culturas dos alunos. O educando jovem e adulto visa ser ativo, participativo e crescer em diversos aspectos. Por isso, é essencial que a EJA tenha um currículo próprio para atender às necessidades específicas dessa modalidade de ensino. (SILVA, 2024, p.125)

Apesar do avanço representado pela proposta curricular integrada do INSTITUIÇÃO DE ENSINO, observa-se, conforme a observação de Silva, que a construção de um currículo verdadeiramente significativo para a EJA continua sendo um desafio. A desconsideração das múltiplas culturas e experiências dos educandos demonstra que ainda persiste uma lacuna entre

o currículo idealizado e o que de fato é vivenciado nas salas de aula, exigindo uma reestruturação que priorize o protagonismo e as especificidades dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, a proposta de educação que a escola almeja implementar nessa modalidade, segundo o PPP está fundamentada:

Na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, opção teórico-metodológica que se assenta, dentre os vários fatores, na realidade socioeconômica da população do Distrito Federal, o qual o currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos discentes. (PPP, pg. 05)

Entende-se que, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são abordagens teóricas interligadas que compartilham raízes marxistas e se concentram no papel da História e da cultura na formação humana. Ambas consideram o ser humano como um ser histórico, social e cultural, cuja formação se dá em interação com o meio e os processos históricos.

Freire (1987) reforça que a educação precisa ser conectada à realidade dos discentes e ter um objetivo transformador, permitindo-lhes agir sobre o mundo de forma crítica. Além disso, acredita-se que ao reconhecer o contexto social, econômico e cultural dos alunos, o professor tende a construir um processo educativo que respeite a identidade do estudante da EJA e possibilite sua emancipação.

Por fim, apesar de um PPP robusto, que segue as normativas educacionais, que na teoria atende as modalidades de ensino ofertadas, observa-se uma lacuna na lógica curricular quando colocadas em prática, desde a ausência de formação continuada voltadas para EJA, quanto no ensino que não valoriza a construção da autonomia do aluno, tornando-os somente reprodutores de informações.

3.3 – A relação docente/estudante em sala de aula: na prática, a teoria é outra

Em relação às práticas docentes aplicadas em sala de aula, observou-se que a maioria das aulas ministradas pelos docentes colaboradores, ocorreram por meio de leituras de pequenos fragmentos de textos, acompanhados de uma exposição oral, explicando aos alunos de maneira geral o entendimento da leitura do texto.

O caderno de campo aponta que em determinadas aulas no decorrer do semestre, Cravo buscou empregar outras metodologias, como filmes e documentários históricos pertinentes à matéria, a fim de variar a metodologia de ensino, porém a falta de equipamentos eletrônicos tornava a aula desinteressada. Já Rosa, buscou levar para a sala de aula, propostas de práticas docentes que incentivasse os alunos a participarem como sujeito ativo, a fim de que pudessem

desenvolver o senso de criticidade e visão de mundo. Entretanto, em muitos momentos, Rosa relatou frustração por perceber uma desconexão dos alunos com ela, o que entende comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que no caderno de campo foi implantado um conjunto de perguntas orientadoras com o intuito de refinar a observação e ampliar a compreensão das práticas docentes. É importante destacar que tais observações, foram utilizadas nesta pesquisa como recurso metodológico complementar, como uma análise mais ampla sobre o contexto educacional da EJA, a saber:

a. Que recursos e materiais didáticos os docentes utilizam durante as aulas?

Poucos recursos didáticos, como alguns vídeos, cópias de pequenos fragmentos de texto extraídos de livros, resumo do tema escrito no quadro branco, celular para passar fragmentos de documentários.

b. Que tipos de atividades o professor promove com os alunos em sala de aula?

Grande parte das atividades eram desenvolvidas por meio da leitura de fragmentos de textos, exposição oral do professor e muito raramente, o tema era proposto para uma roda de discussão em grupo.

c. Que estratégias o professor adota para envolver os estudantes nas aulas?

Por diversas vezes, por meio da explanação oral. Cravo e Rosa aguçaram a curiosidade dos alunos, sobre um determinado fato, fazendo com que os mesmos realizassem a leitura do texto ou pesquisassem em fontes abertas (*internet*), com a finalidade de aprofundar no tema.

d. Quais são as diversas estratégias utilizadas pelo/a professor/a para estimular a participação dos/as estudantes nas atividades propostas?

Observou-se que a principal estratégia oferecida pelos docentes foi a oferta de pontos extras de participação em sala. Os professores relatam que não se tratava de uma estratégia pré-programada, recorrendo muitas vezes ao improviso, à medida que o aluno perdia o interesse na aula, os docentes mudavam o foco; e

e. Quais são os métodos e instrumentos de avaliação de aprendizagens utilizados pelo/a professor (a) em sala de aula?

Notou-se que ambos os professores buscavam realizar uma verificação imediata após a exposição da aula, tipo um *quiz* de perguntas e respostas. Porém, novamente esbaravam na mínima participação dos alunos, alguns com receio e outros com vergonha de responder. O que se pode observar foram alunos que não estavam alinhados com os docentes, o que dificultava os próprios professores aplicarem uma metodologia que atraísse a atenção desses alunos.

3.4 – O comportamento dos estudantes nas aulas de História

Com o objetivo de analisar o outro lado do processo, a fim de entender o comportamento dos alunos da EJA em sala de aula e a suposta indiferença e/ou desinteresse deles pelo ensino de História, alguns questionamentos nortearam minhas observações, a saber:

a. Como os alunos utilizam e interagem com os recursos e materiais didáticos apresentados pelo/a professor/a?

Em relação ao resumo do tema no quadro branco, observou-se uma boa aceitação. Os fragmentos de texto não foram bem aceitos, pois a maioria dos fragmentos eram fontes primárias, com textos de difícil compreensão. Em relação aos vídeos, muitos ficaram dispersos, demonstrando pouco interesse, pois era transmitido pelo celular do professor, ou seja, tela pequena, dificultando a visualização.

b. Como se comportam em atividades de leitura, escrita, exercícios ou análise de textos ou documentos?

A leitura de textos fica bem prejudicada dependendo do aluno que está lendo, pois muitos apresentam dificuldades na leitura. Já nas atividades de escritas no quadro, observou-se uma perda excessiva no tempo da aula, pois os alunos escrevem bem devagar, param para conversar, resultando num baixo rendimento da aula. Em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico numa análise textual, dificilmente o aluno interage com o professor, talvez por medo de falar algo errado ou por não sentir uma certa abertura por parte do docente, ou seja, incentivo. Parte dos alunos acabavam dormindo em sala, quando o assunto não o motivava.

c. Durante as atividades em grupo, como se comportam os estudantes?

Observou-se uma grande aceitação das atividades em grupo, porém em termo de eficiência, essa prática era realizada sem os devidos direcionamentos para as reflexões, o que prejudicava o desenvolvimento crítico do aluno. Além do mais, alguns alunos não participavam

da atividade, por falta de interesse e por identificar que outros alunos assumiram a responsabilidade do trabalho.

d. Como os/as estudantes se comportam e reagem durante atividades avaliativas?

Não houve aplicação de avaliação do tipo “prova objetiva/discursiva” ao aluno. Existiam trabalhos de pesquisas sobre um determinado tema que era apresentado em sala. Para esse trabalho, os alunos tinham uma semana para pesquisar e apresentar os resultados por meio de um resumo digitado ou escrito à mão para o docente. Mesmo sendo um trabalho de pesquisa simples, com conteúdo sem grande complexidade e tempo suficiente para concluir a tarefa, muitos alunos apresentaram dificuldades em expor oralmente o trabalho, seja por nervosismo ou falta de prática em falar em público. Tais dificuldades parecem ser resultado da pouca participação dos alunos em sala de aula, na promoção de interação com o professor.

e. Como realizam as atividades propostas pelo/a professor/a (atividades em sala e indicadas para casa): observar o nível de adesão e abstenção?

As atividades em sala de aula foram aceitas em partes, pois eram executadas com pouca dedicação. Muitos estavam mais interessados em acessar o celular e transitar pela sala para “bater papo”. Já nas atividades indicadas para casa, raramente os alunos conseguiam desenvolvê-las, por dois fatores que julgo de suma importância: tempo e trabalho. Ambos os fatores estão inter-relacionados, pois a excessiva carga horária de trabalho, os longos deslocamentos dentro de um transporte público, o estresse físico e mental do trabalho, além da rotina de casa, contribui muito para o desvio do foco em aprender.

3.5 - A importância da prática educacional por meio de oficinas pedagógicas

As práticas pedagógicas aplicadas por meio de oficinas foram desenvolvidas durante as atividades que integram o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em História da Universidade de Brasília (UnB), realizado no ano de 2022. Esse processo formativo ocorreu no âmbito das disciplinas Prática de Ensino de História I, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristiane de Assis Portela, e Prática de Ensino de História II, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Edlene Oliveira Silva.

As oficinas pedagógicas configuraram-se como estratégias metodológicas voltadas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de promover um ensino de História mais significativo, contextualizado e dialógico. Fundamentadas na compreensão das

trajetórias de vida diversas e das demandas específicas dos estudantes da EJA, essas oficinas demonstraram, por meio da experiência prática, potencial para favorecer não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências como argumentação, escuta ativa, trabalho colaborativo e valorização da diversidade.

Durante essa experimentação foram planejadas três oficinas práticas no intuito de despertar no aluno o interesse e a motivação no processo de ensino-aprendizagem, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico, que segundo hooks (2020, p.33), “o pensamento crítico envolve primeiro descobrir “quem”, “o quê”, “quando”, “onde” e “como” das coisas”.

Seguindo as orientações propostas pelos professores responsáveis pelas disciplinas do Estágio Supervisionado da UnB, forma aplicadas três oficinas com temas que seguiam o plano de aula dos professores colaboradores da Instituição. Sendo assim, as oficinas foram divididas em três temáticas: a primeira relacionada com a história da construção de Brasília, temática essa, construída a partir das ideias do projeto “Outras Brasílias”; a segunda, referiu-se ao processo histórico do voto feminino durante a Era Vargas (1930-1945); e a terceira tratou-se sobre as diferenças étnicas, raciais e culturais entre os países participantes da Copa do Mundo de Futebol Masculino do ano de 2022.

3.5.1 – Oficina I – Dossiê investigativo - Brasília & brasílias: os construtores da capital e o caso da Guarda Especial de Brasília (GEB)

A escolha dessa oficina e do tema proposto, foi inspirada na disciplina de Laboratório de Ensino de História 2, a partir da qual os alunos do curso de Licenciatura em História da UnB foram estimulados a realizar atividades associadas a temáticas de história local do Distrito Federal, orientados pela docente, Cristiane Portela, como gestora da disciplina e do projeto temático a ela vinculado³.

A saber, o tema “Brasília & brasílias: os construtores da capital e o massacre da Guarda Especial de Brasília (GEB)”, anexo neste trabalho, surgiu a partir do cumprimento do plano de aula da Professora Rosa, que tinha por objetivo apresentar ao aluno da EJA a história de Brasília. Dessa forma, foi proposto pelo estagiário à professora, a análise de diversas fontes documentais sobre a construção de Brasília, a fim de apresentar um contraponto às narrativas

³ O projeto Outras Brasílias, desenvolvido na UnB sob coordenação da Prof. Cristiane Portela, reúne pesquisadores/as e estudantes que compõem um coletivo cujos interesses se voltam para três frentes de atuação relacionadas ao ensino de História do Distrito Federal: o desenvolvimento de ações de pesquisa, ensino e divulgação histórica que explorem perspectivas não hegemônicas sobre o Distrito Federal; a oferta de cursos de formação continuada, voltados para docentes da educação básica e que privilegiam o uso de fontes documentais no ensino de História do DF; iniciativas de extensão na rede pública de ensino, como a estruturação de centros de memórias em escolas da SEDF.

oficiais, pautadas no discurso hegemônico, permitindo o aluno da EJA refletir que Brasília é muito mais que uma história presa em um “quadrado”⁴.

Para execução da oficina foram utilizados três tempos de aula, sendo dois tempos (45min) destinados para a exposição do tema (exposição oral, apresentação de documentos de fontes históricas e quadro resumo); e um tempo disponível para interação entre professor e alunos, a qual foi denominado de “roteiro investigativo”.

O tema tem por objetivo fazer com que o aluno aprenda sobre o processo histórico da construção de Brasília de forma informal, a partir de um roteiro investigativo, como também a partir da aplicação de um “QUIZ” (perguntas e respostas), que segundo bell hooks:

A sessão de perguntas e respostas é a parte principal da interação em sala, porque é o momento de engajamento participativo, onde o professor não está conversando sozinho, pois interage e se junta ao aluno, formando uma comunidade de aprendizagem. (hooks, 2020, pg.109)

Para os alunos foi disponibilizado diversas pistas, como fotografias, jornais e revistas, da época, além de entrevistas dos trabalhadores, que foram encontradas em recortes de jornais daquela época. Baseado nessas pistas, os alunos da EJA, interagindo entre si, tendo o professor como mediador, buscavam responder às perguntas e avançar na leitura.

Ressalta-se que, o objetivo desta oficina foi fazer com que o aluno, por meio das suas percepções de mundo, interagisse com os seus colegas e professores, analisando as fontes documentais, exprimindo suas opiniões sobre a construção de Brasília e suas nuances, a partir da construção do pensamento crítico.

Para essa oficina, a proposta era o aluno entender e explicar, historicamente, a realidade em que vive, relacionando o passado com o presente, compreendendo que por meio da História é que eles procuram entender as mudanças que passam em suas próprias vidas. Para isso, a decisão do conteúdo por parte dos docentes é de suma importância para cumprir as exigências curriculares da EJA. Segundo Souza (2021, pg.129), para a escolha do conteúdo, o professor deve questionar qual a importância desses conhecimentos para a formação do aluno de EJA, além de considerar os aspectos sociais e culturais que envolvem o cotidiano desses sujeitos.

De forma sintética, foi apresentado aos alunos a história da construção de Brasília por meio de imagens, vídeos e documentos históricos, muitos desses com relatos dos próprios trabalhadores que construíram a capital. Cabe ressaltar que a exposição teórica ficou limitada aos subtópicos: “A terra prometida”, “Comissão Cruls”; JK e Brasília: histórias que se

⁴ O Distrito Federal é chamado de “quadrado” pelos brasileiros. Esse apelido curioso está relacionado à forma geométrica peculiar da cidade, que foi cuidadosamente planejada e projetada para se assemelhar a um quadrado perfeito.

cruzaram”; “Candangos: os construtores de Brasília”; “Candangos: Brasília de todos”; “Candangos 50 anos em 3: sacrifício, suor e sangue”; “Guarda Especial de Brasília (GEB): vigiar e punir”; “Enfim, Brasília! Será? E agora candangos? ”. Cabe destacar que na primeira aula teórica para os alunos da EJA (2º segmento), houve a participação da Profa. Cristiane Portela, da UnB, como observadora da aplicação prática do projeto, a fim de avaliar e propor sugestões de melhoria para a oficina.

No primeiro dia de contato com a sala, ocorreu a apresentação teórica do tema, utilizando-se para isso, 2 tempos de aula. No segundo dia, foi utilizado um tempo para realizar o roteiro de investigação, o qual foi entregue a cada dupla de alunos, um documento contendo dados do conteúdo apresentado, com exercícios de perguntas e respostas baseados nas pistas que foram fornecidas ao longo da investigação. Com a intermediação do professor, os alunos iam respondendo às perguntas e interagindo entre si, apresentando suas respectivas opiniões.

Finalizando a oficina, foi disponibilizado um resumo da matéria com título: “O quanto você conhece Brasília”, a fim de testar os conhecimentos e desenvolver habilidades para o pensamento crítico. Para isso, foi escolhida a metodologia ativa, que tem como foco inserir o aluno como protagonista no processo de construção do seu próprio conhecimento, ou seja, dar voz a esse aluno/a, a fim de desenvolver seu senso crítico daquilo que interpreta. A aceitação da oficina por parte dos alunos da EJA, num primeiro momento foi de desconfiança, por se tratar de um novo conteúdo e pela participação do estagiário no lugar do professor, de modo diferente do que eles estavam acostumados.

Com o decorrer da explicação e exposição de fontes históricas (fotos e depoimentos da época) os alunos se envolveram com o professor e se aproximaram mais do tema. Acredita-se que o envolvimento e a aproximação e interesse pelo tema se deram pela liberdade dada pelo docente para os alunos se expressarem e pela semelhança que muitos em sala de aula enxergaram no modo de vida dos candangos. Após o encerramento da oficina, observou-se que os alunos estavam satisfeitos e surpresos ao conhecer a história da construção de Brasília sob uma nova ótica, diferente da narrativa formal.

Tais fatores reforçam a tese da resposta da pergunta nº 15 do questionário do aluno: “*como deve ser um bom professor de História*”, onde, a grande maioria dos alunos respondeu, de forma geral, que um bom professor de História é aquele que INTERAGE com o estudante, DESPERTA O INTERESSE para pesquisar sobre um determinado assunto histórico e que transmita as informações de forma CLARA e OBJETIVA”.

De modo geral, avalia-se que a aplicação da oficina foi positiva, contribuindo para o resgate da memória e formação da identidade desses alunos. Muitos deles puderam constatar

que seus antecedentes que fizeram parte da construção da capital. Além disso, compreenderam que os problemas locais e regionais ligados ao entorno do DF são oriundos da construção de Brasília e da ausência de políticas públicas no pós-construção.

Portanto, ao final da atividade, gerou-se um relatório sintético e objetivo, apresentando os pontos fortes e as oportunidades de melhoria, conforme imagens abaixo:



Figura 10 - Pontos fortes da oficina I



Figura 11 - Oportunidades de melhoria da oficina I

3.5.2 – Oficina 2. Roda de conversa - “ERA VARGAS: o sufrágio feminino”

A escolha do tema relacionado à “Era Vargas” partiu do docente colaborador, conforme o planejamento escolar que previa o início desse conteúdo. A proposta enriqueceu a roda de conversa por tratar de um período polêmico da história brasileira, com fortes conexões com questões atuais. Alinhado à metodologia adotada, o tema possibilitou que os estudantes desenvolvessem habilidades como a análise crítica de fatos históricos, a compreensão de diferentes perspectivas e a capacidade de relacionar o passado com sua própria realidade social.

O objetivo principal desta oficina é desenvolver nos alunos o pensamento crítico, estimulando-os a interpretar, questionar e avaliar as informações fornecidas de maneira

autônoma e lógica, para posteriormente participar de uma roda de conversação de maneira segura e livre para dar sua opinião, o qual terá o professor como mediador.

Corroborando o objetivo da oficina, hooks (2020, pg. 81) alerta que o professor tem o papel de conduzir os estudantes na aventura do pensamento crítico, ao escolher e nutrir o diálogo, envolvendo em ambos uma parceria de aprendizagem.

A saber, a oficina foi dividida em 3 encontros em dias distintos. Devido ao baixo efetivo, foram unificadas as turmas do 1º e 2º segmentos, totalizando 9 alunos em sala de aula. No primeiro encontro, optou-se por realizar uma exposição oral, apresentando aos alunos o contexto histórico, por meio de uma linha do tempo, destacando figuras importantes como Nísia Floresta e Bertha Lutz, que contribuíram na caminhada para a conquista do voto feminino.

Destaca-se que esse tipo de metodologia permite uma organização cronológica dos fatos, como: a identificação de padrões e tendências históricas; o aprofundamento da análise, maior clareza e objetividade. Meirieu (1998) destaca que estruturar os eventos, historicamente, ajuda os estudantes a compreenderem a continuidade e a transformação dos fatos ao longo do tempo, permitindo que associam acontecimentos passados às realidades do presente.

Já no segundo encontro, os alunos foram acionando suas vozes e, à medida que elementos polêmicos eram expostos, a fim de provocar o pensamento crítico, alguns ensaiaram reações com posturas divergentes e críticas. O objetivo desse encontro era estimular no aluno a criticidade, tirando-o da zona de conforto. Como tarefa para casa, foi solicitado a todos os alunos que pesquisassem sobre o sufrágio feminino, destacando as partes importantes e elementos polêmicos/críticos, os quais cada aluno escolheria um desses elementos para expor na roda de conversa.

Por fim, o terceiro encontro realizou a abordagem do tema por meio da roda de conversa, a fim de desenvolver o pensamento crítico e dar voz ao aluno. A roda de conversa funcionou da seguinte maneira: cada aluno recebeu uma imagem da época e um fragmento de texto (depoimentos ou reportagem) extraídos do acervo histórico do Senado Federal. Em seguida, um aluno foi selecionado aleatoriamente para apresentar a imagem e ler o texto aos demais participantes. Com a mediação do professor, diversas reflexões foram levantadas para estimular uma análise crítica, no qual cada aluno deveria expor sua opinião.

Sobre a roda de conversa, bell hooks (2020) menciona a importância do diálogo horizontal, da escuta ativa e do espaço coletivo de construção do saber em suas obras. Embora ela não utilize o termo "roda de conversa" de forma direta, a prática está implicada em sua defesa por aulas participativas, círculos de troca e espaços de fala. hooks (2017, p.247) menciona que: "Ouvir vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar

essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros”. Corroborando a ideia de hooks, Paulo Freire defende que o ensino deve ocorrer por meio de relações horizontais, em que educadores e educandos compartilham saberes de forma crítica e reflexiva. Para Freire (2000, p.25), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que envolve criar espaços de construção coletiva do conhecimento.

A roda de conversa teve duração aproximada de 50 minutos, com a participação ativa de todos os alunos, que debateram os temas com confiança e embasamento. Durante toda a atividade, observou-se uma interação significativa entre os participantes, com diálogos construtivos. Os principais pontos discutidos foram organizados e sintetizados em aspectos positivos e negativos. Considerando as reflexões sobre o tema, somados aos conhecimentos prévios compartilhados por alguns alunos e a mediação do docente, identificou-se naquele momento, as vantagens e desvantagens sobre a roda de conversa, a saber:

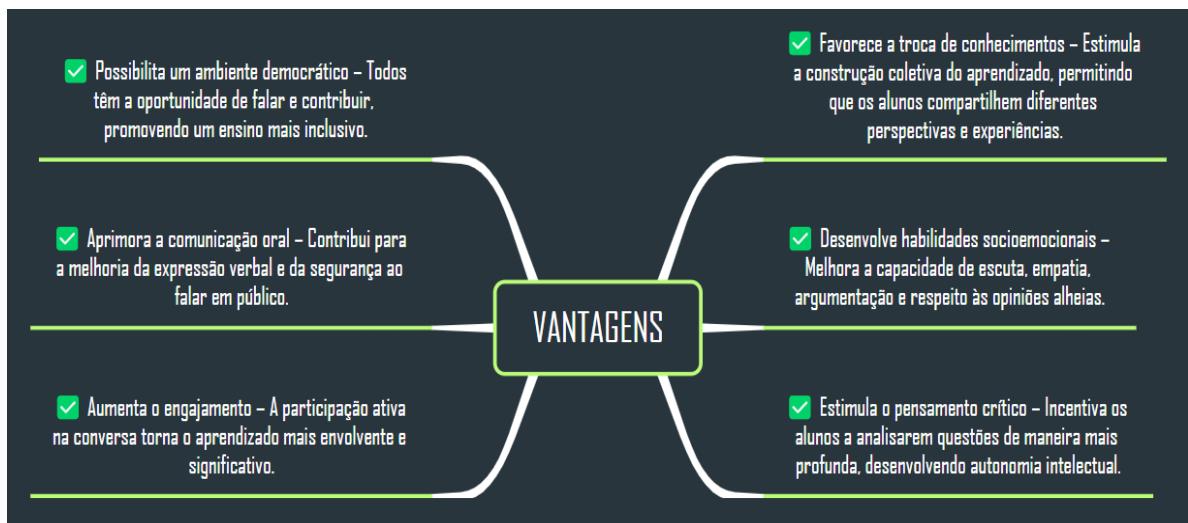


Figura 12 - Vantagens da roda de conversa



Figura 13 - Desvantagens da roda de conversa

Observa-se que as vantagens da roda de conversa evidenciam que essa metodologia fortalece o aprendizado ativo, promovendo a troca de conhecimentos, desenvolvendo o pensamento crítico e habilidades socioemocionais. Além disso, cria um ambiente mais participativo e democrático, contribuindo para o aumento da participação dos alunos e aproximação com o docente.

Por outro lado, as desvantagens indicam desafios na aplicação dessa estratégia, cujo principal risco está na falta de foco e na dificuldade de garantir participação equilibrada, o que pode comprometer a eficácia da atividade. Ademais, a adequação ao conteúdo e a dificuldade de avaliação individual são limitações que exigem planejamento cuidadoso por parte do professor.

Entretanto, o que queremos saber é se vale a pena ou não aplicar a roda de conversa em sala de aula. Analisando o todo, pode-se afirmar que vale a pena aplicar a roda de conversa como metodologia de ensino, mas com algumas ressalvas. Para ser eficaz, ela deve ser bem planejada, mediada com atenção e utilizada em momentos adequados. Para o ensino de História a roda de conversa é muito importante, porque essa disciplina envolve a interpretação de fatos, a análise de diferentes perspectivas e a conexão entre o passado e o presente, permitindo que os alunos analisem diferentes versões de um fato histórico.

3.5.3 – Oficina 3. Exposição de cartazes: diferenças étnicas-raciais e culturais dos países representantes da Copa do Mundo de Futebol/2022

A oficina de exposição de cartazes foi realizada como parte das atividades avaliativas do 1º semestre do ano letivo, sendo uma sugestão de um dos estagiários da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Professora Rosa. O principal objetivo da oficina foi promover o aprendizado e a interação entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe e o aprofundamento de conhecimentos sobre alguns países participantes da Copa do Mundo de 2022.

Além de contribuir para a ampliação do repertório cultural e intelectual dos alunos, a oficina teve como objetivo desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, em consonância com a abordagem “freireana” de educação como prática da liberdade. Ressalta-se que, a oficina também serviu como um instrumento de avaliação final, possibilitando à Professora Rosa analisar o nível de compreensão e o de desenvolvimento das competências dos alunos.

A oficina abrangeu as turmas dos 1º e 2º segmentos da EJA, totalizando 12 alunos, que foram organizados em 4 grupos. Para essa oficina, estavam presentes quatro estagiários da

UNB, que desempenharam um papel fundamental ao oferecer orientação e assessoramento durante todo o processo de elaboração dos cartazes, incentivando os alunos a questionarem, refletirem e interpretarem criticamente os conteúdos trabalhados.

Os grupos foram instruídos a confeccionar cartazes sobre os países participantes da Copa do Mundo de 2022, abordando um ou mais dos seguintes aspectos: cultura, religião, economia, política, idioma, questões raciais e de gênero, eventos históricos relevantes, fatos poucos conhecidos sobre o país. Porém, a fim de não estender a todos os aspectos, foi selecionado para esta pesquisa, somente os aspectos gênero e raça, respectivamente, sobre a situação de vulnerabilidade da mulher e do racismo dos países participantes da copa do mundo.

O processo de construção dos cartazes foi conduzido de forma dialógica, com espaço para troca de ideias e construção coletiva do conhecimento, em conformidade com a abordagem do educador Paulo Freire - valorização do saber prévio dos alunos. A orientação dos estagiários seguiu também a perspectiva da autora bell hooks, que em suas obras tem sempre estimulado os alunos a desenvolverem o pensamento crítico, argumentando fatos e se expressando com liberdade.

Cada grupo apresentou o conteúdo de forma organizada e criativa, utilizando imagens e textos explicativos para tornar os cartazes mais atrativos e informativos. A explanação oral foi obrigatória para todos os integrantes, que demonstraram domínio sobre o tema, capacidade de análise crítica e desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Nota-se que, a oficina ratificou que a educação, quando conduzida de forma crítica, dialógica e participativa, é capaz de transformar realidades, estimular o pensamento autônomo e promover o empoderamento dos alunos.

O processo de construção coletiva do conhecimento, baseado no diálogo e na reflexão crítica, reafirma os princípios de uma educação libertadora, onde Freire (1970) defende que o diálogo, por exigir pensamento crítico, é essencial para a construção do conhecimento e para uma educação verdadeiramente comunicativa e transformadora. Ao mesmo tempo em que fortalece o protagonismo dos estudantes, utilizando-se da reflexão crítica, como defendido por bell hooks (2020, p.35) que “o pensamento crítico exige que todos os participantes do processo em sala de aula estejam engajados”.

Abaixo, segue a exposição de cartazes confeccionados pelos alunos da EJA, baseado em pesquisas na internet, como também por opiniões emitidas pelos próprios alunos.

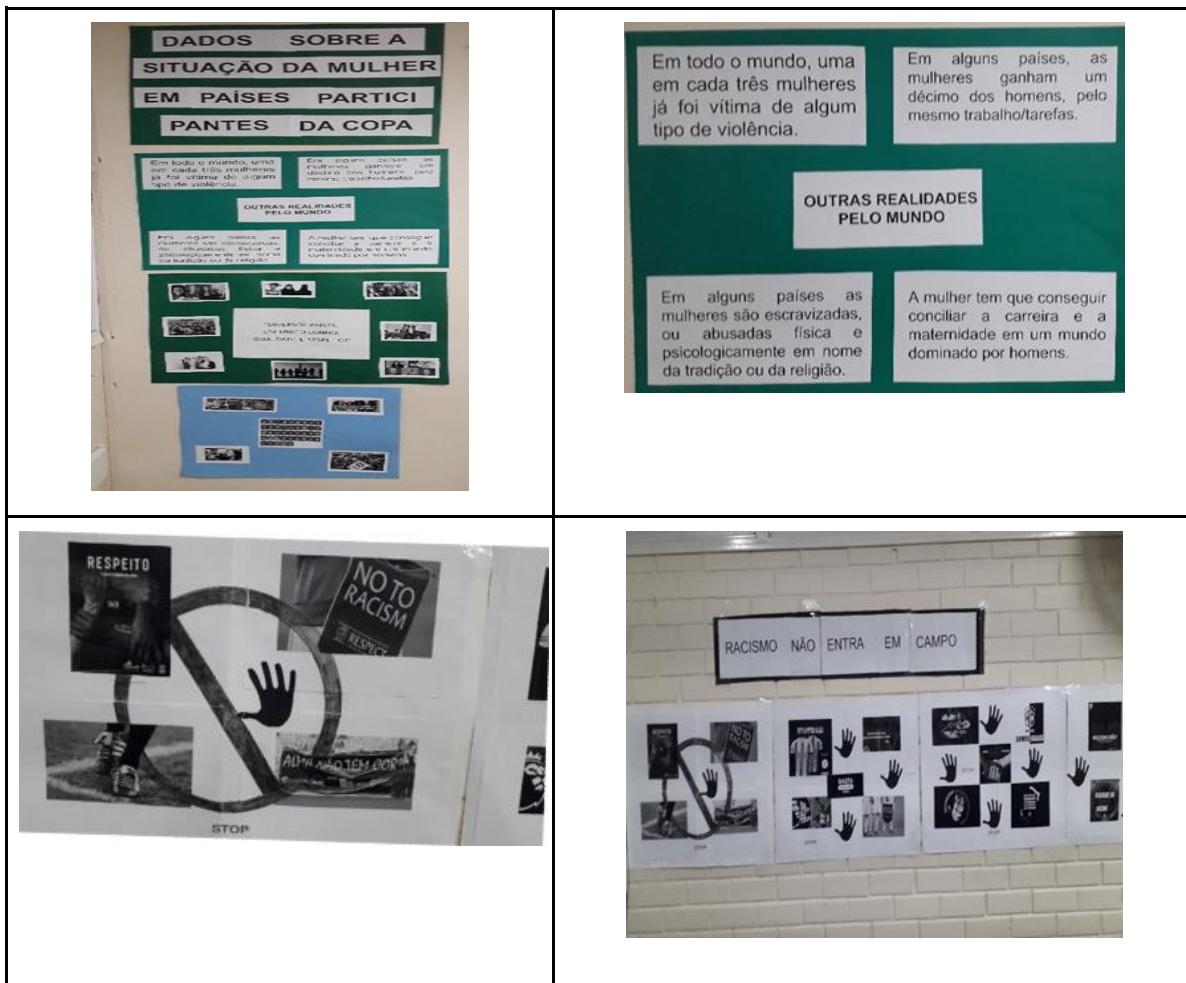


Figura 14 - Exposição de cartazes (Oficina III)

Seção 4. – RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Por meio de todas as etapas relatadas nessa pesquisa, nota-se que a docência em História na EJA demanda mais do que o domínio dos conteúdos disciplinares: exige sensibilidade para lidar com trajetórias interrompidas, múltiplas vivências e desigualdades sociais marcantes. Sob essa ótica, com base nas entrevistas, no diário de campo e na prática em sala de aula, este capítulo tem por finalidade destacar os principais problemas encontrados no transcorrer da pesquisa junto aos jovens e adultos da Instituição Escolar do Plano Piloto em Brasília.

Para isso, torna-se fundamental, nesse contexto, dialogar com autores especializados na área da docência, a fim de aprofundar o tema e contribuir para a construção de uma educação crítica e emancipadora. Ressalta-se que a prática docente, apoiada em uma metodologia adequada, torna-se importante para o processo de ensino-aprendizagem do aluno da EJA. Para garantir objetividade e clareza na exposição, os problemas observados foram organizados em blocos temáticos.

4.1 - Ausência da formação continuada em Educação de Jovens e Adultos

A formação continuada dos professores é elemento fundamental para garantir um ensino de qualidade, especialmente na EJA. Este tópico discute os desafios enfrentados pelos educadores da EJA diante da ausência de formação específica, articulando reflexões teóricas de autores como Freire, Souza, Ferreira às evidências obtidas na pesquisa e nas observações de campo. O objetivo é demonstrar como essas lacunas impactam diretamente às práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que os autores citados oferecem subsídios valiosos para repensar caminhos formativos e construir abordagens mais eficazes e críticas no processo de ensino.

Freire entende que o professor se encontra em permanente construção, num movimento ininterrupto de “inacabamento” e recriação de si, o qual afirma que (1996, p. 92): “A formação permanente dos professores, em lugar de algo que se esgota no tempo, é uma tarefa em que o professor se reinventa constantemente.”

Segundo Ferreira (2009), a participação do professor em processos de formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, autônomas, reflexivas e criativas.

Em dois momentos, a autora Maria Nilda dos Santos Souza nos oferece argumentos sobre a importância da formação continuada do docente em história da EJA. Num primeiro momento de construção teórica sobre o assunto, a autora defende que:

Pensar na formação docente e na possibilidade de transformações no âmbito escolar, torna-se imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que a formação favorece a ampliação intelectual do profissional e estimula a atribuição de novos significados às práticas docentes. (SOUZA, 2021, p. 46)

Em um segundo momento, durante uma roda de conversa com docentes, Souza (2021, p.132) os provoca com a seguinte reflexão: “*qual a importância da formação continuada para o professor da EJA?*”. Obteve as seguintes respostas dos mesmos: “*ajudar no desenvolvimento pedagógico, aumentar o potencial criativo, adquirir novos conhecimentos*”. Com base nisso, Souza (2021, p.132/133) defende que através da formação continuada os professores podem aprender novas metodologias de ensino e técnicas didáticas, trocando experiências com seus pares sobre como lidar com os inúmeros desafios dentro da sala de aula da EJA.

Nicodemos (2013, p.76) comprehende a construção de novos referenciais curriculares voltados à EJA como parte de um processo mais amplo de formação continuada. Na mesma perspectiva de Souza, Nicodemos defende que o trabalho coletivo de docentes com experiências

nessa formação trocando conhecimentos, favorece a consolidação de um currículo alinhado às necessidades da EJA.

Ressalta-se que a pesquisa revelou que os docentes Rosa e Cravo não possuíam formação continuada na área de docência em EJA. Ademais, durante as observações em sala, notou-se a dificuldade deles em abordar certos temas com profundidade metodológica, evidenciando a carência de alternativas pedagógicas adaptadas às especificidades dos estudantes da EJA, corroborando a ausência de formação continuada.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada em História não se resume a uma exigência burocrática, mas sim a um compromisso ético e político com a educação emancipadora. Professores especializados são capazes de desenvolver metodologias críticas, dialógicas e contextualizadas, fortalecendo o papel social da EJA como espaço de resistência e transformação. Além disso, essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem a formação específica para a EJA, reconhecendo a importância de preparar docentes capazes de lidar com os desafios dessa modalidade de ensino, tão marcada por desigualdades estruturais.

Portanto, a formação crítica e especializada do docente de História na EJA não é apenas uma demanda pedagógica, mas um imperativo ético diante das desigualdades educacionais. Formar professores conscientes de seu papel social é formar sujeitos capazes de transformar o mundo ao seu redor.

4.2 - Currículo específico para a EJA: desafios na prática escolar

Apesar dos avanços institucionais que buscam garantir um currículo específico para a EJA, as Diretrizes Operacionais Nacionais voltadas para essa modalidade, apesar da recente reformulação, ainda não se traduzem de forma efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas. Como muitos pesquisadores têm observado, a construção de um currículo adequado à EJA representa um desafio complexo e urgente.

Cabe ressaltar que, grande parte dos currículos existentes não levam em consideração as dimensões socioculturais que caracterizam esse público específico. Os estudantes da EJA precisam sentir-se acolhidos e representados no ambiente educacional ao qual estão retornando. Isso evidencia a necessidade de um currículo que dialogue com suas vivências, que é defendido por Silva:

A diversidade de realidades na EJA requer elaborar currículos flexíveis e adaptáveis a cada escola. É necessário considerar os conhecimentos, interesses e preocupações dos alunos, transformando suas experiências em aprendizado significativo. O desafio está em criar um currículo que promova a reconstrução crítica, reconhecendo e

respeitando os diferentes interesses dos alunos. A criação de um espaço de diálogo em sala de aula pode ser uma forma de alcançar esse objetivo. (SILVA, 2024, p. 125)

A afirmação da autora reforça a ideia de que a construção curricular na EJA deve partir da escuta atenta aos sujeitos envolvidos. Ao destacar a importância de currículos flexíveis e sensíveis à realidade do aluno, Silva propõe a necessidade de uma prática pedagógica que valorize a diversidade e a experiência vivida como ponto de partida do aprendizado. Ademais, essa perspectiva se alinha ao pensamento de Paulo Freire (1996), que defende uma educação libertadora baseada no diálogo e na problematização da realidade.

No Distrito Federal, as Diretrizes Operacionais da EJA (2^a edição, 2021) estabelecem matrizes curriculares específicas para cada segmento da modalidade, incluindo componentes como projetos/programas/educação profissional integrada. Somados a isso, o CM da EJA no Distrito Federal (DF) é um documento normativo elaborado pela SEEDF que busca atender às especificidades desses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias, saberes e realidades sociais, culturais e econômicas. Ele foi construído com base em princípios da educação inclusiva, emancipadora e crítica, dialogando com as diretrizes nacionais e os fundamentos da pedagogia freiriana. Isso demonstra uma tentativa de adequar o currículo às características socioculturais dos alunos, distanciando-se do modelo tradicional aplicado, frequentemente, na educação regular, denominado por Freire de “educação bancária”.

Entretanto, conforme observado na entrevista dos docentes colaboradores, a 20^a pergunta tratou exatamente da utilização desse currículo no planejamento das atividades das aulas de História. Em resposta a esse questionamento, os colaboradores da pesquisa revelaram um distanciamento preocupante em relação aos documentos orientadores e normativos, a tal ponto de apontar que não utiliza o currículo, não participou da construção do mesmo e conhece muito pouco sobre as normativas. Sobre esse assunto, Silva alerta que:

“O Currículo em Movimento é implementado a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, que expressam a sua intencionalidade. O projeto deve ser construído de forma participativa e democrática, envolvendo todos os agentes que fazem a educação acontecer nas escolas públicas do Distrito Federal...”. (SILVA, 2024, p. 128)

No entanto, a partir das observações realizadas no INSTITUIÇÃO DE ENSINO, indicam que esse currículo ainda é pouco implementado. Como vimos nas entrevistas e na prática aplicada em sala de aula, os docentes colaboradores demonstraram dificuldade para adaptá-lo, em partes pela falta de formação continuada e pela persistência de práticas tradicionais e pouco dialógicas. Isso resultou em um descompasso entre o currículo formal e suas práticas reais, ocorrendo implicações para professores e alunos.

A existência de documentos normativos do DF que propõem currículos flexíveis, avaliações diferenciadas e uma organização semestral adaptada, representa um esforço normativo relevante. No entanto, a realidade enfrentada nas escolas revela um descompasso entre o que está previsto nas normativas e o que é efetivamente vivenciado por professores e estudantes. Silva (2024), aponta uma crítica em relação a essa realidade:

As leis definem a escola como um espaço com tempo de produção de conhecimentos, que deve permitir o livre acesso à igualdade de oportunidades para, sempre visando a cidadania e o desenvolvimento crítico. No entanto, em relação à EJA, nos deparamos com as mazelas ainda não resolvidas em nossa sociedade, expostas pelo descaso com essa modalidade, que, na maioria das vezes fica sob a responsabilidade da escola em lidar com a diversidade cultural e econômica, sem o devido apoio das esferas superiores responsáveis pela área da educação, especialmente a EJA. (SILVA, 2024, p.142-143)

Essa lacuna entre o currículo prescrito e o currículo praticado é agravado pela ausência de formação continuada voltada para os desafios específicos da EJA. Muitos docentes não se sentem preparados para aplicar propostas pedagógicas contextualizadas e inclusivas, o que os leva a recorrer a metodologias tradicionais que não dialogam com a vivência dos educandos. Isso acarreta, conforme observado com os educadores do CED 02, uma aprendizagem desmotivadora, fragmentada e, em muitos casos, descolada dos interesses e necessidades da turma, comprometendo o caráter emancipador da EJA.

Segundo análise crítica de Silva (2024), o currículo da EJA ainda privilegia a memorização mecânica e competências básicas, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas, o que compromete a formação integral dos alunos e sua capacidade de enfrentar desafios sociais e profissionais. Além disso, a ausência de recursos e apoio adequado aos docentes dificulta a oferta de uma educação de qualidade.

Como destaca Paulo Freire (1996), não há ensino significativo sem considerar o contexto de vida dos alunos, e um currículo que ignora essas realidades, reforça desigualdades históricas. Da mesma forma, bell hooks (2020) alerta que a transformação só ocorre quando o espaço educacional é atravessado por escuta, diálogo e reconhecimento mútuo. Assim, enquanto o currículo específico da EJA existe formalmente, sua efetivação ainda depende de políticas que fortaleçam a formação crítica do professor, promovam autonomia pedagógica e incentivem práticas dialógicas e integradoras.

A especificidade de um currículo para a EJA está no caráter muito mais humanizado da modalidade, descolado de qualquer prescrição normativa que “engesse” a Organização do Trabalho Pedagógico.

Portanto, em consonância com as reflexões de Silva e Freire, entende-se que é urgente que as instâncias gestoras da educação invistam não apenas na normatização de um currículo voltado para a EJA, mas, sobretudo, em sua viabilidade prática, garantindo condições reais de implementação. Isso inclui suporte didático, valorização docente e espaços de formação colaborativa. Somente assim será possível transformar o currículo em um instrumento vivo de inclusão, crítica e cidadania, como preconiza a proposta original da EJA.

4.3 - A importância do processo de ensinar História na EJA - os desafios das metodologias aplicadas

O processo de ensino-aprendizagem em História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda metodologias diferenciadas, capazes de dialogar com as realidades plurais dos estudantes. Baseando-se em uma perspectiva crítica e libertadora, inspirada nos pensamentos de grandes autores, este tópico discute os sentidos atribuídos ao ensino de História, seus desafios metodológicos e o papel do professor como mediador ativo.

Bittencourt (1998, p. 20) defende que o ensino de História deve libertar o indivíduo da imobilidade diante dos acontecimentos, promovendo a cidadania como resultado de lutas constantes. Isso implica repensar práticas que se limitam à memorização de datas e fatos, propondo abordagens mais reflexivas e contextualizadas.

A pesquisa de campo apontou que os professores Rosa e Cravo reconhecem a importância da disciplina na EJA, mas suas metodologias permanecem atreladas a práticas tradicionais, como leitura de fragmentos e exposições orais. A falta de formação específica foi apontada por eles como um dos fatores identificados que contribuem para a superficialidade dessas abordagens. Por outro lado, sete dos oito alunos entrevistados valorizam o ensino de História, associando-o à compreensão do passado e à construção de identidade.

Freire (1996) destaca que ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não transferir saberes prontos. Essa visão exige uma metodologia dialógica e problematizadora, centrada na realidade dos alunos. Da mesma forma, hooks (2017, p. 21) propõe uma pedagogia do engajamento, em que o prazer de ensinar é um ato de resistência frente à apatia escolar. Para ela, a escuta, o afeto e o respeito à subjetividade do educando são fundamentais. Souza (2021, p. 23) também reforça que a metodologia deve aproximar os conteúdos da realidade dos educandos, tornando o aprendizado significativo.

A observação em sala indicou desafios concretos: dificuldades de leitura, dispersão, baixa participação e ausência de recursos tecnológicos. Rosa adaptou-se utilizando imagens em vez de textos, enquanto Cravo preferiu explicações orais. Ambos enfrentaram resistência dos

alunos ao uso de vídeos. Essas experiências evidenciam a necessidade de estratégias que considerem o ritmo e os interesses dos educandos da EJA.

Para superar essas limitações, é fundamental que o docente se envolva em uma prática pedagógica crítica e transformadora. Guimarães (2016) ressalta que ensinar História com foco na cidadania requer constante atualização metodológica. Corroborando com a autora, Freire (1996, p. 38) afirma: "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática".

Ao final, na discussão com os autores, comprehende-se que o ensino de História na EJA não pode restringir-se à reprodução de conteúdo. Ele deve atuar como instrumento de conscientização, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas de sua transformação social. O compromisso ético, político e metodológico do professor é essencial para tornar esse processo significativo. Assim, o diálogo entre os autores reforça a argumentação sobre a importância de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e cidadã.

4.4 - O papel do aluno da EJA no Ensino de História: a construção do pensamento crítico como caminho para a transformação social

O aluno da EJA, por sua vivência em contextos de desigualdade, frequentemente possui uma percepção crítica sobre sua realidade social, e essa percepção pode ser ampliada e aprofundada por meio do estudo da História. A construção do pensamento crítico é uma das principais metas da educação popular, e ao conectar o conteúdo histórico com as experiências de vida dos alunos, o docente de História pode contribuir para a formação de um pensamento crítico, que permita aos alunos questionar e intervir nas estruturas sociais, de modo compreender sua base social, muitas delas na margem da sociedade.

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento crítico torna-se um dos pilares centrais para a construção de uma educação libertadora, tanto defendida por Freire. Para ele, educar não se resume à transmissão de conteúdo, mas à criação de condições para que os sujeitos se tornem capazes de refletir sobre sua própria realidade e, a partir dela, atuarem de forma transformadora. O autor afirma que (FREIRE, 1996, p. 47) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", o que pressupõe uma prática pedagógica dialógica, que valoriza a escuta, a problematização e a reflexão crítica.

Além disso, o educador brasileiro afirma que (FREIRE, 1996, p. 31) "Educação é a prática da liberdade, pois promove o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência do indivíduo sobre sua realidade". Ademais, o educador (1987, p. 42) destaca que a educação

está intrinsecamente ligada à liberdade, e que o desenvolvimento do pensamento crítico implica a capacidade do indivíduo de atuar e transformar o mundo em que vive. Assim, para Freire, o pensamento crítico é o caminho para que o educando compreenda as estruturas sociais e possa agir para modificá-las, tornando-se um sujeito autônomo e consciente.

Dialogando com as ideias de Freire, hooks afirma que (2020, p.31) “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber compreender o funcionamento da vida”. Ademais, hooks (2020, p.33) ressalta que o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas. Essa afirmação destaca que o pensamento crítico transcende o simples ato de questionar ou analisar informações, a qual nasce de uma profunda curiosidade e desejo de entender as dinâmicas sociais, culturais e históricas que moldam a existência humana. Alinhada a Freire, a pensadora feminista reforça que o pensamento crítico é um processo motivado por uma busca genuína pelo conhecimento que possibilita a transformação pessoal e coletiva.

Para promover o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos do CED 02, aplicou-se uma oficina em formato de roda de conversa, abordando o tema “Era Vargas e o sufrágio feminino”. A escolha desse tema, por ser polêmico e ter relação com o contexto atual, o qual a representação de mulheres na política brasileira é um problema real, estimulou a análise crítica dos alunos e a problematização dos fatos históricos.

A roda de conversa foi estruturada para criar um ambiente seguro e democrático, no qual os estudantes pudessem expressar suas opiniões livremente, respeitando diferentes perspectivas, conforme ressalta bell hooks (2020, p.45), que afirma ser essencial ao pensamento crítico “a criação de um ambiente onde os estudantes se sintam seguros para desafiar ideias e explorar suas próprias opiniões”. Assim, o professor atuou como mediador, incentivando o diálogo e a escuta ativa, seguindo o princípio freiriano (1970, p.67) de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

A metodologia aplicada permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades como a análise histórica, a reflexão sobre diferentes pontos de vista e a construção autônoma do conhecimento, elementos centrais para a formação do sujeito crítico e cidadão, conforme propõe Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia”. A interação e o debate entre os estudantes durante a roda favoreceram a autonomia intelectual e o engajamento, elementos fundamentais para que os alunos se percebam como agentes ativos em sua aprendizagem e na sociedade, conceito reforçado por bell hooks (2020, p.81) ao afirmar que o pensamento crítico

“incentiva os alunos a analisarem questões de maneira mais profunda, desenvolvendo autonomia intelectual”

Apesar das vantagens evidenciadas como o fortalecimento da comunicação oral, o estímulo à construção coletiva do conhecimento e o aumento do engajamento, foram observados também desafios que exigem uma mediação cuidadosa, como a manutenção do foco e o equilíbrio na participação dos alunos, onde o professor, como mediador, deve intervir de forma incisiva para que não se perca o foco da roda de conversa.

No entendimento de bell hooks, conforme evidenciado em diversos capítulos do livro “Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática”, o pensamento crítico é um elemento central no processo educacional, pois representa a busca constante pelo saber e pela compreensão do mundo. Para a autora, o verdadeiro ensino do pensamento crítico só é possível quando se constrói um ambiente de confiança, onde os estudantes se sentem seguros para questionar, refletir e construir suas próprias opiniões. Isso só acontece quando a prática pedagógica se distancia de métodos tradicionais autoritários (“educação bancária”) e se aproxima de uma pedagogia engajada, baseada no diálogo e na troca mútua de saberes a qual hooks defende que:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudantes e professor. Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade” (hooks, 2020, p. 47).

Nota-se que a citação da autora norte-americana reforça que o ensino deve se basear no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento do aluno como sujeito de saber, rompendo com práticas unilaterais e autoritárias. Esse pensamento se conecta diretamente com Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), que critica a educação bancária e defende que o processo educativo acontece na troca, onde educador e educando constroem juntos o conhecimento. Ambos autores defendem uma educação libertadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes, preparados para intervir e transformar a própria realidade.

Nesse contexto, as questões quinze e dezesseis da pesquisa aplicada aos alunos tiveram como objetivo compreender, na percepção dos discentes, quais são as características que definem um bom professor e um bom aluno de História. De forma geral, para os alunos, um bom professor é aquele que INTERAGE com o estudante, DESPERTA O INTERESSE para pesquisar sobre um determinado assunto histórico e que TRANSMITA AS INFORMAÇÕES de forma clara e objetiva; e o bom aluno é aquele que é ATENCIOSO, ESTUDIOSO, que saiba DEBATER o assunto proposto em sala de aula.

A percepção dos alunos sobre o que define um bom professor e aluno de História está ligada à construção do pensamento crítico, como discutem bell hooks e Paulo Freire. Ao valorizar a interação, a pesquisa e a clareza, eles apontam para práticas pedagógicas que rompem com o modelo tradicional e promovem uma educação dialógica e participativa. Reconhecer o bom aluno como atento, reflexivo e capaz de debater revela a compreensão do ensino como um processo coletivo e ativo, fundamentado na troca de saberes, a partir da roda de conversa, pilares essenciais para o pensamento crítico e a pedagogia engajada defendida por ambos autores.

Segundo hooks (2020, p.81), cabe ao professor conduzir os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, utilizando o diálogo como ferramenta essencial nesse processo. A autora ressalta que a aprendizagem se fortalece quando ocorre de forma colaborativa, uma vez que boa parte do conhecimento é construído nas interações e conversas do cotidiano.

Outra prática docente desenvolvida nas oficinas foi a elaboração de cartazes que tratavam sobre as diferenças étnicas-raciais e culturais dos países representantes da Copa do Mundo de Futebol/2022, que tinha por objetivo promover o aprendizado e a interação entre os alunos e desenvolver o pensamento crítico ao comparar culturas e hábitos de outros países com o que eles vivem. A atividade de elaboração de cartazes sobre as diferenças culturais dos países da Copa de 2022 promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico, alinhando-se às ideias de Paulo Freire (1996) e bell hooks (2020), que defendem uma educação dialógica, reflexiva e inclusiva. Ao comparar culturas, os alunos ampliaram sua visão de mundo, valorizando a diversidade e construindo saberes de forma participativa.

Dessa forma, as oficinas demonstraram-se uma estratégia eficaz para desenvolver o pensamento crítico nos alunos da EJA, alinhada às perspectivas teóricas de Freire e hooks, reafirmando a importância do diálogo, da participação ativa e da criação de espaços seguros para o exercício da criticidade.

4.5 - A importância da identidade do/da estudante da EJA para a História

Reconhecer a identidade dos alunos e alunas da EJA como sujeitos históricos é imprescindível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas. Esses educandos, frequentemente marcados por trajetórias de interrupção escolar e desafios sociais, culturais e econômicos, carregam saberes e experiências que, quando valorizados, fortalecem sua posição como protagonistas do processo educativo e compreendam criticamente sua inserção na sociedade e reconheçam seu potencial de transformação social.

Durante a entrevista com alunos, analisando o perfil de cada um, é notório a heterogeneidade que os alunos da EJA apresentaram entre si. Tal diversidade é uma das “marcas registradas” da EJA, o que nos remete a refletir na importância de conhecer as particularidades de cada aluno, a fim de promover um ensino-aprendizado adequado e direcionado a um público que historicamente é marcado pela exclusão e desigualdade social.

Paulo Freire (1987, p. 32) defende que "a educação deve partir da realidade concreta dos educandos", destacando que os conhecimentos prévios e vivências dos alunos devem ser o ponto de partida para uma prática libertadora. Essa valorização das experiências de vida do discente contribui diretamente para o fortalecimento de sua identidade e para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Em consonância, bell hooks (2017, p. 18) afirma que "nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros", apontando que a construção da identidade passa pelo respeito, escuta ativa e diálogo em sala de aula. Corroborando com Freire e hooks, Silva (2012, p.200) reforça que: “a História ensinada precisa considerar os sujeitos sociais em sua diversidade, incluindo as memórias, identidades e experiências dos alunos.”

Durante a realização da oficina prática - dossiê investigativo - referente ao tema: “Brasília & brasílias: os construtores da capital e o massacre da Guarda Especial de Brasília”, os alunos da EJA foram convidados a refletir sobre o propósito dos seus antecessores terem migrado para essa cidade em busca de melhores oportunidades e o papel que eles próprios desempenham na atualidade. Essa atividade estimulou a compreensão de sua identidade como parte da classe trabalhadora que contribuiu para a edificação da Capital Federal e para o desenvolvimento social e econômico da região, firmando raízes em solo brasiliense. Dessa forma, ao integrar a história local e as vivências dos educandos, a prática pedagógica contribui para a construção de uma identidade fortalecida, na qual o aluno da EJA se percebe como agente histórico capaz de compreender e transformar sua realidade.

Essa abordagem mostrou-se eficaz para fortalecer o vínculo dos educandos com a disciplina, pois promoveu o protagonismo ao permitir que refletissem sobre suas próprias histórias inseridas em um contexto maior. Como aborda Freire (1996), o diálogo entre a realidade do educando e o conteúdo histórico é fundamental para que o ensino seja libertador e forme sujeitos críticos. A atividade concretizou esses princípios ao fazer com que os alunos reconhecessem sua relevância histórica, estimulando a autoestima e o senso de pertencimento social.

Essa visão é partilhada por Souza (2021, p. 93), ao afirmar que “ensinar exige uma relação intrínseca entre teoria e prática, pesquisa, apropriações de saberes e reelaboração de conhecimento”, destacando ainda que o ensino de História deve formar “um leitor crítico que compreenda sua relação com o mundo em que vive”. Ferreira (2009) aborda que:

Em sala de aula, o importante não é depositar conteúdos, mas despertar uma nova relação com a experiência vivida. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno, reconhecê-lo como indivíduo no contexto social, com seus problemas, seus medos, suas necessidades, valorizando seu saber, sua cultura, sua oralidade, seus desejos, seus sonhos. (FERREIRA, 2009, p. 8)

Portanto, reconhecer e valorizar a identidade do aluno da EJA é uma ação pedagógica e política, pois permite que o ensino de História seja não apenas uma retomada do passado, mas como prática pedagógica capaz de fortalecer identidades, promover a autonomia e incentivar a transformação da realidade social.

4.6 - O aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem na Instituição pesquisada, que deve valorizar o protagonismo discente, tem alcançado de forma parcial esse objetivo. Observou-se uma fragilidade de afinidades entre professores e estudantes, resultando em aulas predominantemente expositivas, com pouca participação efetiva dos alunos. Apesar das tentativas iniciais dos docentes de promover maior interação, relatos indicados na entrevista com os docentes, indicam baixa adesão às propostas, fazendo com que o diálogo se reduza, frequentemente a um monólogo.

As práticas pedagógicas observadas, como o uso de textos com vocabulário complexo e o hábito de copiar resumos do quadro, revelam metodologias distantes da realidade dos alunos da EJA. Essas estratégias, ao invés de estimular a construção ativa do conhecimento, reforçam a lógica da educação bancária, criticada por Paulo Freire, a qual o aluno é visto como um receptor passivo.

Freire (1987, p. 45) defende que o diálogo é elemento central na formação de sujeitos críticos, ao afirmar que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatisados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam”. Na mesma linha, reforça que respeitar a autonomia e dignidade do educando é um imperativo ético. Essas ideias são compartilhadas por bell hooks (2017), que valoriza a escuta e o interesse mútuo como fundamentos de um ensino significativo.

Ao buscar romper com essa lógica vertical, nota-se que as oficinas pedagógicas aplicadas aos estudantes demonstraram que eles assumiram um papel central nas atividades,

tornando-se protagonistas. Para recordar, essas experiências aplicadas em sala, os estudantes participaram ativamente de rodas de conversa, apresentaram cartazes e trocaram vivências, enquanto o professor esteve atuando como mediador. Sobre isso, Souza reforça que:

O professor enquanto mediador do conhecimento deve auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, partilhando o conteúdo, utilizando diversos recursos didáticos como ferramenta de apoio pedagógico para facilitar a compreensão dos estudantes acerca do objeto de estudo. (SOUZA, 2021, pg. 144)

Portanto, avalia-se que a mudança de postura docente favoreceu o engajamento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais crítico e participativo. Como destaca hooks (2017, p. 18), “a capacidade de gerar entusiasmo na sala de aula depende do interesse mútuo e do reconhecimento das vozes presentes”.

Ademais, a análise do processo de ensino-aprendizagem na EJA evidencia que a permanência de práticas tradicionais e verticalizadas compromete o protagonismo discente e o potencial emancipador da educação. A adoção de metodologias centradas na escuta, no diálogo e na valorização das vivências dos alunos revela-se fundamental para romper com a lógica da educação bancária. Experiências como as oficinas demonstram que, quando o educando é colocado no centro do processo, há maior engajamento e sentido na aprendizagem. Assim, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas na EJA, alinhando-as a princípios críticos e dialógicos capazes de promover uma educação verdadeiramente libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou compreender, de forma teórica e prática, como a relação entre docentes e discentes, somada à ausência de práticas pedagógicas libertadoras e a carência de formação continuada, impactam o processo de ensino-aprendizagem de História na EJA, especificamente no Instituição de Ensino. A pesquisa realizada no CED 02, fundamentada com os autores trabalhados nesta pesquisa, evidenciou que a superação desse distanciamento requer práticas educativas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do saber.

Ao longo da investigação, observou-se que práticas fundamentadas na escuta, no diálogo e na valorização das experiências de vida dos estudantes são essenciais para que o ensino de História na EJA se torne, de fato, significativo. A análise dos dados e as observações em sala de aula, somada às oficinas pedagógicas desenvolvidas, reforçaram que metodologias centradas no estudante, como rodas de conversa, análise de imagens, debates e construção de cartazes são dispositivos pedagógicos valiosos para desenvolver o pensamento crítico. Nesse sentido, avalia-se que quando há espaço para a participação ativa dos alunos, para o debate e

para a construção coletiva do saber, tanto os discentes quanto os docentes se reconhecem como sujeitos do processo educativo.

Entretanto, os resultados apontam que quando o professor assume uma postura mediadora, aberta ao diálogo, capaz de reconhecer e valorizar os saberes dos alunos, o processo de ensino se torna mais significativo, fortalecendo o protagonismo discente e promovendo uma aprendizagem emancipadora. Assim, essa percepção se conecta diretamente com os referenciais teóricos de Paulo Freire, bell hooks, Souza e outros autores citados na pesquisa, nos ensinam que a transformação social começa na sala de aula, quando o educador comprehende que seu papel vai além da transmissão de conteúdo, o qual ele se torna um mediador, alguém que aprende e ensina na mesma medida, rompendo com modelos autoritários e bancários.

Portanto, este trabalho conclui que ressignificar o ensino de História na EJA passa, necessariamente, pela adoção de práticas que valorizem a experiência dos alunos, promovam a reflexão crítica e construam pontes entre o conteúdo escolar e a realidade social dos estudantes. Além disso, vivenciar essa experiência no ambiente da EJA também me trouxe reflexões pessoais importantes, onde percebi que a teoria quando colocada em prática não é uma tarefa simples, mas absolutamente necessária. Significa reconhecer que os sujeitos da EJA trazem consigo trajetórias de vida, saberes diversos e um enorme potencial de transformação, que só se desenvolve plenamente quando encontram um ambiente educativo que os acolhe, respeita e os convida a refletir criticamente sobre sua própria realidade.

Por fim, sem esgotar o assunto e diante dos resultados obtidos, apresentam-se sugestões que podem contribuir para as melhores práticas de ensino-aprendizagem na EJA, a saber:

- a. Ampliação de espaços de formação continuada para os docentes da EJA, com foco em práticas pedagógicas críticas, dialógicas e contextualizadas como propõe Paulo Freire;
- b. Efetivação das orientações curriculares para práticas de ensino concretas, ou seja, incorporá-las ao cotidiano escolar por meio de metodologias que respeitem a diversidade dos estudantes, promovam o diálogo, estimulem o pensamento crítico e articulem os conteúdos escolares com as vivências dos alunos;
- c. Revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos, buscando alinhá-los a uma proposta mais efetiva, com participação ativa da comunidade respeitando suas trajetórias, saberes e contextos sociais;
- d. Desenvolvimento de projetos interdisciplinares que valorizem as vivências dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a construção coletiva do saber, reconhecendo que

os alunos da EJA não chegam à escola como páginas em branco, mas sim como sujeitos históricos; e

- e. Realização de novas pesquisas que aprofundem o papel da afetividade, da escuta ativa e do diálogo no fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem na EJA, o qual é possível desenvolver práticas mais eficazes, combater a evasão escolar e garantir que a EJA cumpra seu papel social de inclusão e emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABANDONADO nos últimos anos, ensino de jovens e adultos terá nova política, com promessa de bolsas e formação técnica. *O Globo*, 24 jul. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/07/24/abandonado-nos-ultimos-anos-ensino-de-jovens-e-adultos-tera-nova-politica-com-promessa-de-bolsas-e-formacao-tecnica.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BORDIM, Solano Heberti. Avaliação na EJA: possibilidades de novos instrumentos. In: *OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE*, 2014. Maringá: PDE/SEED-PR, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiadeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de Jovens e Adultos: Referenciais Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação básica*. Brasília: MEC, 2017.

CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 109–132, 2003.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (CEDF). *Parecer nº 27/1986*. Aprova a proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1986. Arquivo institucional.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283187052_Transformacoes_nas_politicas_de_Educação_de_Jovens_e_Adultos_no_inicio_do_terceiro_milenio uma_analise_das_agendas_nacional_e_internacional. Acesso em: 10 fev. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação Brasileira – Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao->

[brasileira-educacao-de-jovens-e-adultos,04c3f298-efc6-4ae2-89fe-d6e942e49a37](#). Acesso em: 16 fev. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 849, de 8 de março de 1995. Dispõe sobre a criação do Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos no âmbito do DF e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 09 mar. 1995. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48808. Acesso em: jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Curriculum em Movimento da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/04/Curriculo_EJA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022 e 15 jun. 2025.

DISPÕE SOBRE A INSTITUIÇÃO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 15 ago. 2022.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a luta pelo direito à aprendizagem. Disponível em:https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=gh_conj_eja_direito_aprendizagem&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw-uK0BhC0ARIsANQtgGORBweghAl_HQuSG4uUrTk7o4L5NgxarTy5BXdwj3ZWRkbG8i43t0aAtCYEALw_wkB. Acesso em: 25 fev. 2022.

ETAPAS DA EJA – o que são e como funcionam? Disponível em: <https://www.humaitadigital.com.br/etapas-da-EJA-o-que-sao-e-como-funcionam/#:~:text=%C3%89%20poss%C3%ADvel%20cursar%20a%C2%80EJA,geralmente%20no%20turno%20da%20noite>. Acesso em: ago. 2023.

FERREIRA, Daisy de Carvalho. A importância da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos. 28 f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 55^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: uma nova prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História ensinada*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira da Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/agosto 2000.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Ana Luiza Libânia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhumi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia de esperança*. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 1986.

MEMÓRIA VIVA NA AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em: <https://paulofreireembrasilia.com.br/salas-da-exposicao/sala-2/memoria-viva-na-acao-educativa/>. Acesso em: fev. 2025.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NICODEMOS, Alessandra Oliveira Silva. O ensino de história na EJA: o legado da Educação Popular e os desafios na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. In: *XXXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, Natal, RN.

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil. *Censo experimental de Brasília: núcleo de trabalhadores e infraestruturas no Plano Piloto*. Rio de Janeiro: CNE – Núcleo de Planejamento Censitário, 1959.

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EJA ATINGIU MENOR ÍNDICE DOS ÚLTIMOS ANOS. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/no-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-EJA-atingiu-menor-indice-dos-ultimos-anos/>. Acesso em: maio 2024.

OLIVEIRA, Lucia Helena. A EJA no DF: trajetórias de exclusão e resistência. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 20, p. 509–523, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/919>. Acesso em: jun. 2023.

PAULO FREIRE EM BRASÍLIA - Museu da educação do Distrito Federal (Exposição virtual). Disponível em: <https://paulofreireembrasilia.com.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RÊSES, Erlando da Silva; VIEIRA, Maria Cláisse; REIS, Renato Hilário dos. Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 529-550, set./dez. 2012.

RÉGNIER, Jean-Claude. A autoavaliação na prática pedagógica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 3, n. 6, p. 53–68, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v3i6.4816>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo – 3. ed.: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Programa DF Alfabetizado: erradicação do analfabetismo no Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 2011. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Dados da Educação de Jovens e Adultos – EJA – 2024*. Brasília: SEEDF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, Maria Nilda de Souza e. História, identidade e cultura: o lugar da memória no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 195-214.

SILVA, Suzana Régia Oliveira Barbosa. *Curriculum para a educação de jovens, adultos e idosos: reflexões e desafios a partir de um estudo de caso no Distrito Federal (2022-2024)*. 2024. 175 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DF. Educação de Jovens e Adultos - Categoria em descenso. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/EJA-categoria-em-descenso/>. Acesso em: out. 2024.

SOUZA, Maria Nilda dos Santos. *(Re) Pensando o ensino de história na Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, Rosângela Aparecida de. Recursos didáticos: um facilitador do trabalho docente. In: PASSOS, Valerio Augusto Lopes (org.). *Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas*. Ouro Preto: IFMG, 2007. p. 111.

TEIXEIRA, Anísio. “Plano de construções escolares de Brasília.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195–199, jan./mar. 1961.

APÊNDICE A - ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES

1. Dados pessoais

Nome Completo:

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro _____

Cor: () Branca () Parda () Negra () Outra _____

2. Formação acadêmica () Ensino Médio () Curso de Graduação. Ano: ____.

Área/Instituição:_____

() Pós-Graduação (especialização). Ano: ____ Área/Instituição:_____

() Mestrado. Ano: ____ Área/Instituição: _____

() Doutorado. Ano: ____ Área/Instituição:_____

3. Vida profissional

3.1 Escola onde trabalha: _____ Região: _____

3.2 Turmas, anos ou séries em que leciona: _____

3.3 Seu ingresso na escola onde trabalha atualmente foi como:
Professor/a concursado/a () Professor/a temporário/a ()

Outro: Especificar _____

3.4 Tempo de exercício da docência: _____

3.5 Jornada de trabalho semanal: () 20h () 40h () 60h Outra: _____

3.6 Você fez ou faz algum curso de aperfeiçoamento ou especialização para a sua docência em História?

4. O que significa ensinar História?

5. Como você vê a importância do ensino de História na vida dos seus alunos?

6. O que significa aprender História? E na sua perspectiva, como se aprende História?

7. Quais são os métodos de ensino mais utilizados por você em suas aulas de História? Você costuma variar os métodos? Você discute estes métodos com os alunos?

8. Como os alunos respondem a esses métodos em termos de participação e adesão à aula? Que métodos de ensino utilizados por você trouxeram os melhores resultados em termos de aprendizagem? Que métodos você considera pouco produtivos em termos de aprendizagem?

9. Quais são os recursos didáticos mais utilizados por você nestas aulas? E como você avalia as aprendizagens obtidas a partir destes recursos?

10. Você costuma utilizar algum tipo de fonte histórica ou documental em suas aulas de História? Se sim, que tipo de atividades você já desenvolveu com o uso de fontes em sala de aula? Pode nos falar um pouco sobre uma destas atividades? Como você avalia as aprendizagens obtidas pelos alunos neste tipo de atividade com fontes?
11. Nas suas aulas, você identifica alguma dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos? De que tipo são essas dificuldades? Quais são as causas destas dificuldades? E como você lida com elas em sala de aula?
12. Como funciona na sua escola o sistema de avaliação e reprovação dos estudantes?
13. Como você avalia as aprendizagens em História? Quais são os métodos de avaliação mais utilizados nas suas aulas de História? Como você justifica a sua preferência por esses métodos?
14. Você é a favor da prova escrita com questões objetivas? Já teve experiência na aplicação desse tipo de prova? Quais foram os resultados?
15. A que você atribui a reaprovação ou fracasso dos alunos nas avaliações de aprendizagem da História em suas turmas? Há também fatores externos à escola que interferem no fracasso ou sucesso das aprendizagens dos estudantes em História?
16. Você considera que a sua escola fornece um espaço e condições ideais para o ensino e aprendizagem da História?
17. Que estratégias você considera importantes para a melhoria das aprendizagens em História?
18. Na sua opinião, como se caracteriza um bom aluno em História?
19. Qual a sua opinião sobre a BNCC de História? Você acompanhou o debate e construção do Currículo em Movimento da SEDF pós-BNCC?
20. Você utiliza o Currículo em Movimento para o planejamento de suas atividades? Como você avalia o texto curricular de História no Distrito Federal?
21. Você se sente satisfeito com o nível de aprendizagem da História apresentada por seus alunos neste ano letivo?
22. Você acha que a pandemia afetou de alguma maneira as aprendizagens dos estudantes? Em que aspectos? E de que modo você e sua escola vem tentando superar essas dificuldades impostas pela pandemia na aprendizagem dos alunos?
23. Você tem realizado atividades de recomposição das aprendizagens em História? Fale-nos um pouco a respeito dessas atividades: seus métodos, conteúdos, importância e resultados.

24. Você se sente devidamente motivado na profissão docente? E você acha que isso pode interferir de alguma maneira no modo como você ensina História?
25. De que maneira você acha que a universidade e o Laboratório de Ensino de História poderiam contribuir na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da História, bem como de formação inicial e continuada docente.
26. Que tipo de atividades colaborativas do Laboratório de Ensino de História você gostaria de receber em sua escola? Por exemplo: oficinas pedagógicas, mini cursos, palestras, exposições, eventos, projetos pedagógicos, materiais didáticos, etc. Dê alguma sugestão para que a universidade possa colaborar com a sua escola ou sua prática docente.
27. Que recursos, fontes, materiais didáticos ou metodologias de ensino você gostaria de abordar em suas aulas com o apoio do Laboratório de Ensino de História da UnB?
28. Que temas ou objetos de conhecimento da BNCC de História você gostaria de abordar em sala de aula com o apoio do Laboratório de Ensino de História no planejamento e aplicação de oficinas pedagógicas? Indique o nível de ensino e os temas da BNCC que o Laboratório poderia colaborar na aplicação de oficinas de ensino de História na sua escola.
29. Para finalizar, que conselhos você daria para nós (futuros professores de História) sobre a educação escolar e a profissão docente?

APÊNDICE B - ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS

1) Dados pessoais

- Idade: _____

- Sexo: () Feminino () Masculino ()

Outro _____

- Identificação étnico-racial:

() Branca/o () Negra/o de cor Parda () Negra/o de cor Preta () Indígena () Quilombola ()
Cigana/o () Outra _____

- Você trabalha quando não está na escola?: () sim () não

2) Você gosta das aulas de História?

() sim () não () mais ou menos. Justifique

3) Você acha que a matéria de História é fácil ou difícil? Por que?

4) Você considera importante o ensino de História nas escolas?

() sim () não () mais ou menos.

Justifique

5) O que é História para você?

6) Cite 3 palavras que você associa à História.

7) Na sua opinião, para que serve a História?

8) O que você mais gosta nas aulas de História?

9) O que você não gosta nas aulas de História?

10) Qual é o tipo de atividade em sala de aula que você mais gosta de participar?

11) Com que frequência você estuda em casa?

() Sempre () às vezes () Raramente () Nunca

12) Como é que você estuda História fora da escola?

13) Que tipo de material ou recurso você utiliza em casa para estudar História?

14) Quais são os recursos didáticos, utilizados pelo professor de História, que tornam a aula mais interessante? Pode marcar mais de uma opção.

() Filmes () Músicas () Livro didático () Internet () Computador e projetor () Jogos ou brincadeiras () Mapas () Quadro e Giz () Outro. Qual? _____.

15) Para você, como é um bom professor de História?

16) Para você, como é um bom aluno de História?

17) Você tem dificuldades de aprendizagem nas aulas de História?

() Sempre () às vezes () Raramente () Nunca

18) O que atrapalha a aprendizagem nas aulas de História?

19) Quais foram os temas mais marcantes tratados nas aulas de História deste ano?

20) Qual foi a sua maior aprendizagem nas aulas de História deste ano?

21) Como você se sente em dia de prova ou de atividades que valem ponto em sala de aula?

22) Qual a sua opinião sobre os métodos utilizados pelo/a professor/a para avaliar a aprendizagem da História em sua turma neste ano?

23) Você acha que esses métodos de avaliação são justos?

() sim () não () mais ou menos

24) Você acha que teve um bom desempenho na matéria de História neste ano?

() sim () não

25) Você acha que a sua turma aprendeu História neste ano?

() sim () não () mais ou menos

26) Você já reprovou em História?

() sim () não

27) Você acha que a sua escola fornece condições necessárias para a boa aprendizagem da História?

() sim () não () mais ou menos. Justifique sua resposta:

28) Na sua opinião, como é que se aprende História?

29) Como você acha que os estudantes deveriam ser avaliados pelo/a professor/a na matéria de História?

30) Que nota final (de 0 a 10) você daria, para você mesmo, na matéria de História este ano?

31) O que você acha que o/a professor/a de História poderia fazer para melhorar a aprendizagem da História em sua turma?