

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.017

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nelson da Silva Filho<sup>1</sup>  
Ana Maria da Silva Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atenção às singularidades que caracterizam esse público. A pesquisa parte do desafio de compreender como o ensino de História pode ser ressignificado para dialogar com sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas e marcadas por experiências diversas. Assim, a pesquisa justifica-se pela urgência de práticas pedagógicas que promovam a valorização das histórias e vivências dos estudantes da EJA. O objetivo central é compreender, com base em revisão de literatura, de que maneira o ensino de História pode ser adaptado às necessidades e experiências desse grupo, reconhecendo suas especificidades e demandas formativas. A metodologia adotada apoia-se em uma revisão bibliográfica, com ênfase em autores cujas contribuições são centrais para a compreensão da EJA, como Paulo Freire, e do ensino de História, como Circe Bittencourt. Os resultados apontam que o ensino de História, nesse contexto, desempenha papel essencial na construção da consciência crítica, na valorização das experiências de vida e no resgate da memória coletiva dos estudantes. Nesse sentido, destacam-se

1 Mestrando em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nelson.filho@ufpe.br;

2 Mestranda em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.amss@ufpe.br.

como estratégias eficazes o uso de metodologias ativas, a incorporação de fontes históricas diversas (fotografias, jornais, relatos orais) e a interdisciplinaridade, que tornam o conteúdo mais significativo e acessível. Conclui-se que, apesar dos desafios estruturais ainda presentes, o ensino de História na EJA configura-se como um potente instrumento de transformação social, contribuindo para o fortalecimento das identidades e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História, Práticas pedagógicas, Metodologias Ativas, Educação emancipadora.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade fundamental no sistema educacional brasileiro, dando direitos à aprendizagem para indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram a possibilidade de continuar seus estudos no tempo regular. A EJA é mais do que um espaço de compensação, ela se configura como um campo de possibilidades para a construção de novas trajetórias. Neste sentido, para entender sua importância, é necessário analisar seu contexto histórico, o perfil de seus estudantes e os desafios pedagógicos que permeiam o cotidiano da EJA.

A trajetória da EJA, no Brasil, é assinalada por significativos avanços, mas também por alguns retrocessos, acompanhando, em certa medida, as transformações políticas e sociais do Brasil. Desde o século XIX, existem registros de iniciativas de alfabetização de adultos conduzidas, tanto por instituições religiosas, quanto por movimentos filantrópicos, ainda que sem um caráter sistemático (Paiva, 2009).

Por conseguinte, no século XX, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, o Brasil começou a organizar campanhas nacionais de alfabetização, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Posteriormente, nos anos 1960, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora – centrada no diálogo e na criticidade – que enxergava a alfabetização como um ato político e de libertação. Infelizmente, essa abordagem foi interrompida pelo golpe militar de 1964, sendo substituída por políticas de cunho tecnicista e despolitizado como, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970 (Freire, 1987; Soares, 2008).

Com o processo de redemocratização no Brasil, e também, a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação passou a ser percebida como um direito de todos, e a EJA ganhou um novo estatuto jurídico e pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou a EJA como sendo uma modalidade da

educação básica, firmando seu papel político e social. Anos mais tarde, a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da oferta, fortalecendo ainda mais as políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e adultos.

Alguns programas como o Brasil Alfabetizado e o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) procuraram ampliar o acesso e a certificação, mas os desafios de permanência, financiamento e valorização docente persistem e, ainda hoje, a EJA continua a refletir as contradições existentes entre a universalização do direito à educação e as desigualdades estruturais do país (Di Pierro, 2017).

O público da EJA é heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos provenientes de distintas realidades sociais, culturais e familiares. Em sua maioria, trata-se de trabalhadores que interromperam a trajetória escolar por múltiplas razões, como ingresso precoce no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, deslocamentos geográficos, responsabilidades familiares ou situações de vulnerabilidade social (Arroyo, 2005).

Os docentes que atuam na modalidade EJA enfrentam desafios significativos. Entre eles, destaca-se a ausência de formação específica, que limita a construção de práticas pedagógicas condizentes com as particularidades desse público. Em decorrência disso, é comum a reprodução de modelos próprios do ensino regular, desconsiderando a bagagem cultural, as trajetórias de vida e os saberes prévios dos educandos (Soares, 2008).

Além disso, a EJA é marcada por baixa valorização institucional, infraestrutura insuficiente e escassez de recursos didáticos. A descontinuidade das políticas públicas, somada ao frágil reconhecimento profissional, alimenta a rotatividade docente e favorece processos de desmobilização e desmotivação no exercício da docência. Nesse cenário, torna-se imperativo repensar a formação, as condições de trabalho e o papel político-pedagógico do professor da EJA, sob pena de se perpetuar a marginalização histórica dessa modalidade (Di Pierro, 2017).

Carvalho e Santos (2021) argumentam que, para formar sujeitos críticos e cidadãos, é indispensável que o professor da EJA adote uma postura problematizadora, especialmente em disciplinas como Geografia e História, que favorecem a análise da realidade social, política e territorial. Para os autores, os sujeitos da EJA são portadores de saberes práticos e experiências socioculturais que precisam ser valorizadas no processo educativo. Por isso, enfatizam que o ensino de Geografia e História pode desempenhar papel fundamental na formação cidadã desses alunos, ao promover reflexões sobre o território, a identidade, as desigualdades e o pertencimento social.

Nesta perspectiva, o ensino de História na EJA representa um campo de bastante relevância no debate educacional atual, especialmente por possuir um potencial de ligação entre o saber escolar e as vivências sociais, políticas e culturais dos sujeitos. Nessa modalidade de ensino, a História deixa de ser uma disciplina onde apenas se transmite o conteúdo curricular e passa a ser um espaço de reflexão, produção de sentidos, como também um espaço para o resgate da memória.

Dessa forma, argumentado por Alessandra Nicodemos (2013), a prática docente na EJA exige, necessariamente, reconhecer a condição social e a classe a qual seus estudantes estão alocados, introduzindo o ensino de História dentro de um contexto que ao mesmo tempo é dialógico e emancipador, embasado, sobretudo, no legado da educação popular e nos pressupostos freireanos (Nicodemos, 2013).

A História, dentro desse contexto, assume um papel formativo que sobrepassa a mera instrução formal. Franco e Ramos (2023), salientam que a disciplina de História na EJA deve permitir que os seus estudantes compreendam a si mesmos enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar o mundo onde vivem. As autoras, ao analisarem narrativas docentes, percebem que os professores da EJA valorizam o diálogo, a troca de experiências e o uso da memória como recurso pedagógico, tornando o ensino de História um exercício de autoria e de produção de conhecimento (Franco; Ramos, 2023).

Esta compreensão converge diretamente com o pensamento de Paulo Freire (2005). Para ele, o processo educativo precisa ser dialógico e problematizador, permitindo que o estudante compreenda os problemas de sua realidade e ao compreendê-los que possa agir sobre eles. Nas palavras do autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79).

Ao refletir sobre a prática docente na EJA, Nicodemos (2013) retoma esse princípio freireano ao pontuar que o ensino de História, quando entendido como prática social, precisa romper com a hierarquia tradicional entre letrado e não letrado, reconhecendo a experiência do aluno trabalhador como um saber que é legítimo. O conteúdo histórico, portanto, não deve ser imposto como verdade absoluta, mas reconstruído de forma coletiva. Esse pensamento introduz o professor como mediador e sujeito em processo de aprendizagem, que aprende ao mesmo tempo que ensina o estudante (Nicodemos, 2013).

No que diz respeito à valorização da memória e da identidade no ensino de história nas turmas de EJA, é importante trazermos o pensamento de Circe Bittencourt (2008), que destaca que a memória histórica é um dos fundamentos para a formação da consciência cidadã, pois é através dela que o sujeito compreende sua integração no tempo e no coletivo. A autora pontua que “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local” (Bittencourt, 2008, p. 169). Desse modo, trabalhar com memórias individuais e coletivas permite construir pontes entre o vivido e o estudado, aproximando o conteúdo histórico das realidades concretas dos estudantes (Bittencourt, 2008).

Seguindo por essa perspectiva, os autores Franco e Ramos (2023) nos mostram que as narrativas orais presentes dos docentes e discentes dentro da EJA representam fontes históricas riquíssimas e bastante significativas, revelando de maneira pertinente as múltiplas formas de se

relacionar com o conhecimento e de dar sentido às experiências do cotidiano dos estudantes.

Desse modo, a sala de aula configura-se como espaço de reconstrução e ressignificação da experiência histórica. A História deixa de ser concebida como mera narrativa de acontecimentos pretéritos e passa a ser entendida como processo vivo, contemporâneo. Essa abordagem rompe com o modelo positivista, que reduz o ensino à memorização de datas e fatos consagrados pela historiografia tradicional, e prioriza uma leitura crítica e interpretativa do tempo histórico. Nesse sentido, Cabral (2020) sustenta que o ensino de História na EJA deve promover a consciência histórica e a autonomia intelectual, articulando teoria e prática de maneira humanizadora.

Freire (2005) aponta que o papel do educador é criar condições para que o estudante se perceba como sujeito histórico, onde o conhecimento não se limita à apreensão do passado, mas atua como um mecanismo para compreender o presente. Ao se reconhecer como parte integrante da história, o estudante da EJA adquire uma nova relação com o saber. Essa concepção é reforçada por Nicodemos (2013), que defende a radicalização do legado da educação popular no contexto escolar, como forma de resistência e de democratização do saber.

Cecília Minayo (2012) contribui para essa discussão ao destacar a importância da escuta ativa e da compreensão das trajetórias de vida dos sujeitos. Segundo a autora, o conhecimento só se torna de fato significativo quando conversa com as experiências e com os contextos sociais de cada um. Sendo assim, o ensino de História na EJA deve ser, antes de tudo, um espaço onde o diálogo é vivo, reconhecendo que toda narrativa de vida é também uma narrativa histórica e importante (Minayo, 2012).

Nesta perspectiva, Freire (2005) aponta que a educação deve partir justamente do reconhecimento da incompletude humana, da nossa condição de sermos seres em construção permanente. Ou seja, ensinar História na EJA é, sobretudo, criar possibilidades e mecanismos para que

homens e mulheres enxerguem o mundo à sua volta, se reconheçam como parte dele e o transformem.

Neste sentido, o ensino de História na EJA necessita de abordagens inovadoras, capazes de conversar com as experiências de vida e os saberes já acumulados dos estudantes, requerendo práticas que considerem o caráter formativo e emancipador, conforme defendido por Paulo Freire (1996). Nesse viés, as metodologias ativas de aprendizagem têm se mostrado um caminho promissor para tornar o ensino histórico mais dinâmico, significativo, e ao mesmo tempo, contextualizado.

De acordo com Cruz (2025), as metodologias ativas viabilizam a transformação do processo educativo na EJA, impulsionando o engajamento dos estudantes e fortalecendo sua autonomia, uma vez que, “são estratégias que visam dar maior protagonismo ao aluno na relação de ensino-aprendizagem” (Shimada; Follador; Silva, 2024, p. 8).

No ensino de História, essas metodologias, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a aprendizagem por projetos e o estudo de caso, permitem que os sujeitos da EJA participem de forma ativa na construção do conhecimento. Essa perspectiva move o aluno do papel passivo e o coloca numa posição protagonista de sua própria aprendizagem, posição esta que valoriza suas vivências e saberes (Leite; Morais, 2025).

Leite e Morais (2025) nos dizem que a aproximação entre o conteúdo histórico e a realidade cotidiana dos alunos é essencial para ressignificar o processo educativo, sobretudo para um público que muitas vezes retorna à escola em busca de reconstruir sua trajetória pessoal e profissional. E, ao analisar fontes concretas, o estudante da EJA estabelece conexões entre o passado e o presente, desenvolvendo o pensamento crítico e a “consciência histórica”, que é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Para isso, o uso de fontes históricas acessíveis, como fotografias, jornais, relatos orais e documentos

públicos, tornam-se recursos que se conectam diretamente com as metodologias ativas.

Além disso, a interdisciplinaridade se destaca como sendo um princípio estruturante no ensino de História para a EJA, pois, permite que o aluno compreenda os fenômenos históricos sob múltiplas dimensões (política, cultural, econômica e social). Essa conexão entre vários campos do conhecimento também reforça a aprendizagem significativa, por que acaba por relacionar o conteúdo escolar com o universo sociocultural dos educandos (Cruz, 2025). Nesta perspectiva, Cabral (2020), defende que a interdisciplinaridade e o diálogo entre História e Filosofia podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes (Cabral, 2020).

Assim, o ensino de História na EJA, fundamentado em metodologias ativas, fontes acessíveis e práticas interdisciplinares, contribui significativamente para a formação de sujeitos conscientes de suas realidades/trajetórias. E, o uso dessas metodologias na EJA consolida esta modalidade como um espaço de aprendizagem contínua e reafirma o seu papel de garantir o direito à educação de qualidade ao longo da vida, de acordo com os princípios da LDB e com os pressupostos da educação inclusiva e emancipatória (Freire, 1996).

Por outro lado, há limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação dessas práticas na EJA, conforme menciona Cabral (2020), que destaca que o ensino de História na EJA enfrenta obstáculos diversos que vão desde a precariedade física das escolas até mesmo a limitação do tempo de aulas. Tais dificuldades se conectam a uma formação docente historicamente insuficiente para atender às demandas da EJA. A ausência de políticas públicas de formação continuada, a falta de materiais didáticos voltados especificamente para jovens e adultos e a escassez de tempo para o planejamento são fatores que cerceiam a atuação do professor.

A falta de materiais didáticos nos revela outro obstáculo recorrente. De maneira frequente, as escolas utilizam livros destinados ao ensino regular, com linguagem e abordagens distantes da realidade dos jovens e adultos. Como observa Cabral (2020), essa desconexão entre conteúdo

e contexto gera desinteresse e dificulta a compreensão histórica. Nesse sentido, Schmidt (1998) argumenta que o ensino de História precisa partir do cotidiano e das experiências do aluno, para depois estabelecer pontes com o conhecimento histórico sistematizado.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades, o ensino de História na EJA guarda um grande potencial transformador. Inspirado na pedagogia freireana, ele pode se constituir como prática emancipatória, promotora da autonomia e da cidadania crítica. Freire (1996) nos lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e largar mão da reprodução de desigualdades. A História, ao estimular a reflexão sobre o passado e o presente, oferece ferramentas valiosas para que os alunos da EJA compreendam as estruturas de poder, as desigualdades persistentes e os processos de exclusão que moldaram a sociedade e suas próprias trajetórias.

Segundo Minayo (2010), compreender a realidade educacional é um exercício que exige uma abordagem qualitativa e interpretativa, capaz de captar os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. No caso da EJA, isso implica reconhecer que os educandos não chegam à escola “vazios de saber”, mas trazem consigo repertórios culturais, históricos e simbólicos que devem ser incorporados à prática pedagógica para que ocorra uma verdadeira emancipação conforme defende Freire (1996).

As metodologias ativas, discutidas por Medeiros e Siqueira (2023), apresentam-se como caminhos férteis para essa emancipação. Ao promover o protagonismo do estudante e valorizar seus saberes prévios, tais práticas quebram com o modelo tradicional e favorecem uma aprendizagem dialógica. Morán (2015), citado pelos autores, destaca que quanto mais a aprendizagem se aproxima da vida real dos estudantes, mais significativa ela se torna.

A obra de Maria Auxiliadora Schmidt (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino de História deve contribuir para a formação da consciência histórica e da identidade social. Para ela, o conhecimento histórico, quando mediado de forma crítica, promove a compreensão de que a realidade é construída historicamente e, portanto, passível de trans-

formação. Nessa mesma direção, Minayo (2010) enfatiza que a educação é uma prática social e política, que deve estar voltada para a emancipação humana e a justiça social. Assim, o ensino de História na EJA vai além do simples repasse de conteúdos, tratando-se, então, de um espaço de reconstrução de sentidos.

Em síntese, todos os desafios enfrentados pelo ensino de História na EJA não anulam, de maneira alguma, o seu potencial emancipador. Pelo contrário, revelam a urgência de se repensar a prática educativa nesta modalidade. Neste sentido, a História, quando ensinada de modo contextualizado e dialógico, pode tornar-se um verdadeiro motor de transformação social, possibilitando aos alunos da EJA compreenderem sua própria historicidade e atuarem de forma consciente e ativa no mundo.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade urgente de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as trajetórias, saberes e vivências dos estudantes da EJA. O estudo tem como propósito central compreender, a partir de uma revisão de literatura, como o ensino de História pode ser ajustado às especificidades desse público, reconhecendo suas experiências, demandas formativas e contextos socioculturais.

A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica, priorizando autores fundamentais para a reflexão sobre a EJA, como Paulo Freire, e para o ensino de História, como Circe Bittencourt. As análises evidenciam que o ensino de História, nesse cenário, assume um papel potente na formação da consciência histórica defendida por Jörn Rüsen, na valorização das experiências de vida e na reconstrução da memória coletiva dos sujeitos aprendentes.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destacam-se o uso de metodologias ativas, a integração de múltiplas fontes históricas e a abordagem interdisciplinar. Conclui-se que, embora persistam desafios estruturais, o ensino de História na EJA revela-se um poderoso instrumento de transformação social, capaz de fortalecer identidades, ressignificar experiências e consolidar uma educação verdadeiramente emancipadora.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida sob uma abordagem exploratória e descritiva. O percurso metodológico adotado orientou-se pelo propósito de compreender de que maneira o ensino de História pode ser ressignificado no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino a partir da revisão de literatura sobre o tema.

Para a construção da base teórica, foi realizado um levantamento de obras, artigos e documentos oficiais que abordam a EJA, o ensino de História e as práticas pedagógicas emancipatórias. A seleção do material bibliográfico pautou-se em dois eixos principais:

1. Autores clássicos e contemporâneos que tratam da educação popular e da formação crítica, como Paulo Freire (1996, 2005);
2. Pesquisadores da área de Ensino de História, como Circe Bittencourt (2008), Franco e Ramos, (2023), Cabral (2020), Nicodemos (2013) e Jörn Rüsen (2001), cujas contribuições permitiram compreender as dimensões epistemológicas e didáticas da disciplina.

As fontes foram identificadas a partir de consultas em bases acadêmicas como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizados textos publicados entre 2010 e 2024, período em que se observa intensificação dos debates sobre metodologias críticas e inclusão educacional na EJA.

A análise dos materiais foi orientada pela técnica de análise temática, que possibilitou identificar categorias recorrentes nas produções consultadas, como emancipação, memória, identidade e saberes experienciais. A partir dessa sistematização, buscou-se compreender como o ensino de História pode dialogar com as vivências dos estudantes e contribuir para a formação de uma consciência crítica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve envolvimento direto de participantes humanos, razão pela qual não se fez necessária a submissão a comitês de ética em pesquisa. Do mesmo modo, o estudo não faz uso de imagens ou materiais sujeitos a direitos autorais restritos, valendo-se apenas de citações devidamente referenciadas conforme as normas da ABNT.

Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma reflexão teórica consistente acerca do ensino de História na EJA, articulando fundamentos da pedagogia freireana e das discussões contemporâneas sobre o ensino na EJA, e, também, destacando os desafios recorrentes que tal modalidade de ensino sofre cotidianamente, sem esquecer das proposições de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas para o público dessa modalidade de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar um conjunto de evidências teóricas e empíricas que caracterizam o atual cenário da EJA no Brasil, sobretudo no que se refere aos desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos enfrentados por essa modalidade. As produções analisadas revelam um campo em constante reconstrução, marcado pela busca de identidade, pela necessidade de inovação didática e pela urgência de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para sujeitos historicamente marginalizados.

De modo geral, as pesquisas revisadas (Cruz et al., 2025; Medeiros e Siqueira, 2024; Leite e Moraes, 2025) indicam que a utilização das metodologias ativas tem emergido como um dos caminhos mais promissores para o fortalecimento da EJA. Entre os principais achados, destaca-se que práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem por Projetos e o Estudo de Caso têm favorecido o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de saberes significativos, conectados à realidade social e profissional destes. Essas

metodologias, ao colocarem o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, rompem com a lógica tradicional, aproximando-se da concepção freireana de educação problematizadora, dialógica e emancipatória (Freire, 1987; 2005).

Os resultados também evidenciam que a diversidade sociocultural e etária dos sujeitos da EJA é, simultaneamente, um desafio e uma potência pedagógica. Conforme destacam Arroyo (2005) e Di Pierro (2017), as trajetórias interrompidas desses estudantes revelam experiências de exclusão e desigualdade, mas também expressam saberes práticos e resistências que enriquecem o ambiente educativo. Nesse contexto, as metodologias ativas se mostram eficazes porque valorizam esses saberes prévios, permitindo que o educando se reconheça como sujeito histórico e social, portador de conhecimentos legítimos e relevantes para a construção coletiva do aprendizado.

Outro ponto recorrente nas produções analisadas refere-se ao papel do professor da EJA como mediador crítico do conhecimento. Estudos como o de Medeiros e Siqueira (2024) e Leite e Moraes (2025) apontam que a implementação de práticas inovadoras necessita de uma formação docente continuada, direcionada ao domínio de tecnologias educacionais e à compreensão das especificidades desse público. Sem essa preparação, há o risco de as metodologias ativas serem aplicadas de maneira superficial, reproduzindo o ensino bancário criticado por Freire (2005). Assim, o professor da EJA deve atuar sendo capaz de aplicar essas metodologias a partir da singularidade do grupo que atende, articulando teoria e prática, a partir do diálogo, estimulando o pensamento crítico a fim de que os sujeitos da EJA se reconheçam como agentes históricos e atuem de forma consciente no mundo.

Apesar dos avanços, os estudos também ressaltam algumas limitações estruturais e institucionais que dificultam a consolidação das metodologias ativas na EJA. Entre elas, destacam-se a falta de infraestrutura tecnológica, a resistência de alguns docentes diante das inovações, a escassez de recursos pedagógicos e o descompasso entre o currículo

formal e as demandas reais dos estudantes trabalhadores. Esses obstáculos refletem o que Di Pierro (2017) denominou de “contradições da EJA contemporânea”: uma modalidade legalmente reconhecida como direito, mas ainda marcada por desigualdades de oferta, descontinuidade de políticas públicas e baixa valorização institucional.

Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, os resultados apontam possibilidades concretas de transformação à exemplo das metodologias ativas que ampliam o alcance do ensino e promovem maior inclusão potencializando o vínculo entre alunos e professores, facilitando a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Essas práticas, além de favorecerem a aprendizagem significativa, também contribuem para a inclusão digital e para a formação cidadã dos educandos, aspectos essenciais em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais (Cruz et al., 2025; Cabral et al., 2024).

No campo específico do ensino de História na EJA, os trabalhos de Nicodemos (2013) e Cabral et al. (2024) demonstram que essa disciplina assume um papel formativo e libertador, pois auxilia os alunos na compreensão de sua própria trajetória e das contradições sociais em seu entorno. O diálogo entre o legado da educação popular e as metodologias ativas permite que o ensino de História se torne um espaço de reconstrução da memória e de afirmação das identidades dos sujeitos. Essa perspectiva corrobora com a visão freireana de que “a educação é um ato político”, no qual ensinar é também libertar e conscientizar.

Assim, a análise dos resultados revela que o uso das metodologias ativas na EJA não se restringe a uma questão técnica, mas envolve uma mudança de paradigma educacional. Trata-se de reconhecer o estudante como protagonista, o professor como mediador e o conhecimento como construção coletiva diária. Essa ressignificação do processo educativo contribui para o fortalecimento da autonomia, da criticidade e do senso de pertencimento dos sujeitos da EJA.

Em síntese, os achados teóricos demonstram que a efetivação das metodologias ativas na EJA demanda três eixos interdependentes: (i) a

valorização dos saberes dos educandos, (ii) a formação continuada dos docentes e (iii) o investimento em infraestrutura pedagógica e tecnológica. Quando articulados, esses elementos podem transformar a sala de aula em um espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes. A EJA, ao adotar práticas mais participativas e problematizadoras, reafirma seu papel não apenas como política compensatória, mas também como projeto de humanização, cidadania e justiça social, em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire e pelos educadores populares contemporâneos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura realizada evidencia que o ensino de História na EJA possui um potencial formativo e emancipador singular quando se ancora em metodologias ativas, no trabalho com fontes históricas acessíveis e em práticas interdisciplinares.

Constatou-se, por um lado, que ABP, projetos e estudos de caso favorecem engajamento, autoria e autonomia intelectual, aproximando os conteúdos do universo sociocultural dos estudantes e fortalecendo a consciência histórica. Por outro lado, persistem condicionantes estruturais e institucionais como a precariedade de infraestrutura, tempo pedagógico reduzido, materiais didáticos inadequados ao público da EJA e lacunas na formação docente, que tensionam a efetivação dessas práticas e explicam a distância entre prescrições curriculares e condições reais de trabalho.

Do ponto de vista pedagógico, recomenda-se: (i) sequências didáticas que integrem problemas socialmente relevantes ao uso de fontes (fotografias, relatos orais, jornais locais, documentos públicos); (ii) projetos interdisciplinares que conectem História a Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Tecnologia; (iii) avaliação processual com foco em produtos coletivos; (iv) gestão do tempo orientada a ciclos de investigação curtos e significativos, para acomodar a realidade do estudante-trabalhador.

No plano das políticas públicas, a consolidação de uma EJA crítica e inclusiva requer diretrizes específicas de materiais didáticos, programas de formação financiados e contínuos, e mecanismos estáveis de fomento à produção de recursos pedagógicos contextualizados (incluindo parcerias com museus locais, arquivos públicos e iniciativas comunitárias). Essas medidas devem vir acompanhadas de monitoramento e avaliação que incorporem indicadores de permanência, participação e aprendizagem significativa, para além de métricas exclusivamente conteudistas.

Como limitações deste estudo, reconhece-se seu caráter bibliográfico, sem coleta de dados empíricos em campo; por isso, as conclusões dependem dos recortes e enfoques dos autores revisados. Pesquisas futuras podem combinar revisão com estudos de caso em escolas de EJA, análise de planos de curso, observação de práticas com metodologias ativas e escuta de estudantes e docentes, de modo a aferir impactos em aprendizagem, engajamento e permanência.

Por fim, o ensino de História na EJA mostra-se estrategicamente estruturante para a formação de sujeitos que leem criticamente o passado para intervir no presente, assim como é a finalidade precípua da história. Ao reconhecer a experiência como conhecimento legítimo e ao organizar situações didáticas problematizadoras, a escola pode converter-se em espaço de reconstrução de sentidos, afirmação de identidades e ampliação de direitos fazendo com que aqueles que voltam à sala de aula reencontrem, no gesto de aprender, a possibilidade de reinscrever-se no tempo e de recomeçar a própria história.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CABRAL, P. H. A. et al. EJA, teoria e prática: desafios para o ensino de História e Filosofia. **Editora Realize**. Campina Grande: UEPB, 2020.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S. Educação de Jovens e Adultos (EJA): ensinar e formar para a cidadania na escola com a Geografia e a História. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1502-1518, 2021.

CRUZ, R. M. S. et al. Metodologias ativas no ensino da EJA: transformando o processo educativo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a reinvenção da EJA na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 1-18, 2017.

FRANCO, A. P; RAMOS, A. A. Narrativas docentes sobre o ensino de História na EJA: a produção de documentário como análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36338, 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, E. D; MORAIS, A. R. C. Do EJA ao PROEJA e as metodologias ativas de aprendizagem: possibilidades necessárias para a próxima década. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 76-96, 2025.

MEDEIROS, Thaís Xavier de; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **Desafios e possibilidades das metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos: uma análise bibliográfica**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NICODEMOS, A. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes. **Anais...**, 2013.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e práticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História I - os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SCHMIDT, M. A. A formação da consciência histórica. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

SCHMIDT, M. A. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

SHIMADA, C. M.; FOLLADOR, K.; Silva, K. N. O ensino de História por meio da metodologia ativa: Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REeduc)**, v. 21, p. 001-031, 2024.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos: o que há de novo?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, L. J. G; RIBEIRO, V. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil: trajetória e desafios.** Brasília: MEC/SECAD, 2010.