

## AS DINÂMICAS DO ENSINO DA HISTÓRIA NA 3ª ETAPA DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) NA ESCOLA REGINA SABÁ COSTA

### **Joelson Figueiredo Pereira**

Faculdade Interamericana de Ciências Sociais/FICS.  
<http://lattes.cnpq.br/6562351976234171>  
<https://orcid.org/0009-0000-0197-0488>  
E-mail: joelsonfigueiredopereira@gmail.com

### **Jaqueline Mendes Bastos**

Professora orientadora. Faculdade Interamericana de Ciências Sociais/FICS.  
<http://lattes.cnpq.br/7200475874198011>  
<https://orcid.org/0000-0002-1265-9078>  
E-mail: jaquelinebastos321@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N3-18>

**RESUMO:** Este estudo objetiva identificar de que forma as dinâmicas podem contribuir para a organização e aplicação dos conteúdos no ensino de História para turmas da EJA, na Escola Regina Sabá Costa, situada no município de Mocajuba, estado do Pará. A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, observação participante, regência supervisionada e aplicação de questionário à docente responsável pela disciplina. O desenvolvimento da pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada sobre o ensino de História na EJA, considerando os marcos legais, como a legislação educacional vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e as políticas públicas voltadas a esse segmento. Os resultados evidenciam que o uso de dinâmicas em sala de aula contribui significativamente para o engajamento dos estudantes, tornando as aulas mais participativas, contextualizadas e eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que, ao integrar práticas pedagógicas ativas e significativas, o ensino de História na EJA pode ser fortalecido, respeitando os saberes prévios dos educandos e promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. EJA. Práticas pedagógicas.

### **THE DYNAMICS OF TEACHING HISTORY IN THE 3RD STAGE OF EJA (EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS) AT REGINA SABÁ COSTA SCHOOL**

**ABSTRACT:** This study aims to identify how group dynamics can contribute to the organization and application of history content for EJA classes at the Regina Sabá Costa School, located in the municipality of Mocajuba, Pará state. The methodology adopted is based on a qualitative approach, based on bibliographic research, participant observation, supervised teaching, and a questionnaire administered to the teacher responsible for the course. The research provided a deeper understanding of history teaching in EJA, considering legal frameworks such as current educational legislation, the National Curricular Guidelines for EJA, and public policies aimed at this segment. The results

demonstrate that the use of group dynamics in the classroom significantly contributes to student engagement, making classes more participatory, contextualized, and effective in the teaching-learning process. It is concluded that, by integrating active and meaningful pedagogical practices, the teaching of History in EJA can be strengthened, respecting the prior knowledge of students and promoting a more inclusive and transformative education.

**KEYWORDS:** History Teaching. EJA. Pedagogical Practices.

## INTRODUÇÃO

Este estudo, inserido na área de concentração Metodologia de Ensino, tem como foco analisar o uso de dinâmicas no ensino de História na 3ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente na Escola Regina Sabá Costa, localizada no município de Mocajuba-PA. A pesquisa parte da necessidade de compreender como as aulas de História podem ser planejadas e desenvolvidas de modo a promover maior engajamento dos estudantes, utilizando estratégias didáticas que tornem o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Como aponta Freire (1996), ensinar exige compreensão crítica da realidade e compromisso com a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo.

A escolha pelo tema justifica-se a partir da observação da prática pedagógica no contexto da EJA, onde, frequentemente, o ensino de História permanece ancorado em métodos tradicionais, que privilegiam a memorização de fatos isolados em detrimento da reflexão crítica. A adoção de dinâmicas pedagógicas surge, portanto, como uma alternativa eficaz para despertar o interesse dos alunos, favorecendo a interação em sala de aula e contribuindo para a compreensão dos conteúdos históricos com base em suas experiências e vivências. Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, buscando proporcionar ao aluno o entendimento dos processos históricos e sua relação com o presente.

O objetivo geral da pesquisa é identificar de que forma as dinâmicas podem contribuir para a organização e aplicação dos conteúdos no ensino de História voltado às turmas da EJA. Os objetivos específicos incluem: analisar as dinâmicas utilizadas pelos docentes na prática pedagógica; investigar os fatores que dificultam a efetividade do ensino de História nesse contexto; e compreender, a partir da percepção dos alunos,

como os conteúdos históricos se relacionam com a realidade presente.

Aprender História é essencial para a formação cidadã, pois essa disciplina permite ao estudante desenvolver consciência histórica, compreender sua inserção no mundo e participar ativamente da sociedade. No entanto, muitos alunos demonstram desinteresse pela disciplina, especialmente quando esta é apresentada de forma descontextualizada e desprovida de sentido prático. Como reforça Libâneo (2013), o ensino que não considera os saberes e a realidade dos alunos tende a perder seu valor formativo. Nesse cenário, cabe ao professor repensar suas estratégias pedagógicas, adotando metodologias que favoreçam a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Diante disso, a presente pesquisa propõe-se a investigar a prática docente no ensino de História na EJA, com ênfase na utilização de dinâmicas como instrumentos de mediação pedagógica. As questões norteadoras que orientam esta investigação são: os professores têm utilizado dinâmicas motivadoras no ensino de História? Quais são as principais estratégias adotadas? E de que forma essas práticas impactam no processo de aprendizagem dos alunos?

Portanto, este trabalho encontra-se estruturado de maneira teórica e acessível, com o propósito de facilitar a compreensão dos conteúdos abordados por leitores, pesquisadores, estudantes e demais interessados. Com base nesse direcionamento, a organização do presente artigo segue a seguinte estrutura: Introdução; abordagem das demandas relacionadas ao uso de dinâmicas do ensino de História na EJA; delimitação dos objetivos geral e específicos; justificativa da pesquisa; seguida da fundamentação teórica.

## **O USO DE DINÂMICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Repensar os recursos didáticos e as metodologias no ensino de História é uma necessidade urgente, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino demanda práticas que dialoguem com as vivências dos educandos e que sejam capazes de despertar o interesse pelo conhecimento histórico. Para

isso, é indispensável que o docente se mantenha atualizado, sensível às especificidades do seu público e disposto a transformar sua prática pedagógica. Nesse sentido, experiências de observação e intervenção em sala de aula têm se mostrado fundamentais para consolidar uma atuação docente mais crítica, participativa e conectada com a realidade social dos alunos.

Durante a vivência em sala, o uso de dinâmicas foi decisivo para aproximar os estudantes dos conteúdos históricos. Atividades interativas, aliadas a pesquisas de campo, investigações online e diálogos informais, possibilitaram que os educandos construíssem pontes entre o conhecimento escolar e suas experiências cotidianas. Um exemplo significativo foi a pesquisa desenvolvida sobre as questões políticas e educacionais do município de Mocajuba-PA, o que evidenciou o potencial de práticas pedagógicas que valorizem o saber prévio dos alunos e ampliem o campo de reflexão histórica.

Na EJA, é essencial que o processo de ensino esteja ancorado nas trajetórias de vida dos estudantes. A troca de saberes entre professor e educando ressignifica o conteúdo, tornando-o mais significativo e acessível. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), embora a História esteja inserida no currículo escolar, ainda existe um descompasso entre a historiografia atual e as práticas em sala de aula, que muitas vezes perpetuam discursos hegemônicos e excludentes. Superar essas limitações implica promover um ensino crítico, democrático e libertador, que desconstrua narrativas únicas e legitime as diversas vozes sociais.

A atuação do professor de História, nesse cenário, deve ser orientada por metodologias que estimulem a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes. Planejar aulas que integrem diferentes linguagens, tecnologias e jogos didáticos torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A diversidade do público da EJA — composta por jovens, adultos e idosos, de distintas identidades e realidades — exige que o educador reconheça e considere essas pluralidades na organização das atividades escolares. Com isso, o ambiente de aprendizagem torna-se mais inclusivo e respeitoso às vivências de cada sujeito.

Como destaca Fonseca (2003, p. 71), “o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em

conhecimentos efetivamente ensináveis”. Dessa forma, as dinâmicas aplicadas em sala não devem ser tratadas apenas como ferramentas de motivação, mas como instrumentos metodológicos relevantes para a construção do saber histórico, desde que estejam alinhadas ao contexto dos alunos e às finalidades formativas da EJA.

No entanto, é fundamental que tais práticas sejam planejadas com cuidado, para que não reproduzam estratégias voltadas ao público infantil. Os estudantes da EJA possuem maturidade e bagagem de vida, sendo necessário adotar abordagens que dialoguem com suas experiências e não desconsiderem sua trajetória. A infantilização das práticas pedagógicas pode comprometer o vínculo com o conhecimento e gerar desinteresse pelo conteúdo.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 30) reforçam que o professor deve “ajudar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente [...] ensinando-o a valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista”. Essa perspectiva amplia a compreensão do ensino de História como um espaço de problematização e reconstrução crítica do passado.

Aliado a isso, o ensino deve contemplar uma abordagem pedagógica que se articule à realidade social dos educandos, integrando os saberes escolares aos seus contextos de vida. Para Steyer (2006, p. 54), o educador da EJA precisa considerar a jornada exaustiva de seus alunos, seus desafios cotidianos e suas expectativas em relação à escolarização. Sensível a essas questões, o professor deve buscar estratégias diversificadas e humanizadas, capazes de despertar no estudante o desejo de aprender e transformar sua realidade.

Nesse processo, o papel do docente vai além de transmitir conteúdos: ele torna-se um articulador de experiências, promovendo discussões, pesquisas, produções coletivas e individuais que contribuam para a formação de sujeitos críticos, conscientes e autônomos. Assim, o ensino de História na EJA pode se configurar como um espaço de emancipação e reconstrução identitária.

Pode se dizer, portanto, que as dinâmicas didáticas, quando bem fundamentadas, representam um caminho eficaz para tornar o ensino de História mais acessível, atrativo e significativo na EJA. O desafio do professor é adaptar sua prática às realidades de seus

alunos, reconhecendo suas trajetórias, respeitando suas vivências e propondo metodologias que estimulem a aprendizagem crítica, contextualizada e transformadora.

## A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL: BASES TEÓRICAS E CONTEXTO HISTÓRICO

Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma análise do seu percurso histórico, das transformações sociais e das demandas que a consolidaram como modalidade essencial da educação brasileira. A EJA surge como resposta à histórica exclusão de jovens e adultos do direito à escolarização, resultado de desigualdades sociais, econômicas e culturais. Cunha (1999) destaca que, no Brasil Colônia, a instrução voltada aos adultos era restrita à catequese, sem preocupação com uma formação crítica ou cidadã.

Nas décadas seguintes, a busca por escolarização por parte da população adulta foi se intensificando. Registros mostram que, ainda no século XIX, cerca de 200 mil pessoas frequentavam aulas noturnas. No entanto, foi somente com o avanço da industrialização no século XX que o analfabetismo passou a ser considerado um problema de ordem pública. A década de 1940 marca o início de campanhas governamentais mais sistemáticas, culminando, em 1947, na criação da primeira campanha nacional de alfabetização de adultos. Essas iniciativas, embora importantes, ainda careciam de um enfoque emancipador, pautado na realidade dos sujeitos da EJA.

Paulo Freire constitui-se como uma das maiores referências para a compreensão e transformação do processo educativo na EJA. Suas ideias, presentes em obras como *A importância do ato de ler* (2006) e *Pedagogia do Oprimido* (2009), rompem com a lógica da educação bancária e propõem uma pedagogia libertadora, fundamentada no diálogo, na problematização e na valorização do saber popular.

Segundo Freire (2006), a alfabetização deve ir além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita: deve promover a formação crítica do sujeito, capaz de interpretar e transformar sua realidade. A célebre frase “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” sintetiza a importância de partir das experiências de vida dos educandos, utilizando seus contextos como ponto de partida para o aprendizado significativo.

Seu método, baseado em palavras geradoras e círculos de cultura, estimulava o diálogo entre educador e educando, considerando os saberes prévios como instrumentos essenciais para a construção do conhecimento. Embora interrompido durante o regime militar, o legado freiriano permaneceu influente e ressurgiu com força nas décadas seguintes, inspirando diversas políticas públicas e projetos voltados à alfabetização de jovens e adultos.

O ensino de História na EJA requer uma abordagem metodológica que respeite a diversidade e promova a participação ativa dos educandos. Como ressaltam Fonseca (2003) e Schmidt e Cainelli (2004), o ensino de História não deve restringir-se à memorização de datas e fatos, mas sim instigar o pensamento crítico e a interpretação do passado à luz do presente.

A aplicação de metodologias ativas, como dinâmicas, debates, pesquisas de campo e análise de fontes históricas, possibilita ao aluno da EJA reconhecer-se como sujeito histórico e compreender o papel transformador da educação. Fonseca (2003, p. 71) afirma que o professor de História “transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis”, estimulando a assimilação crítica por parte dos alunos.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 30) acrescentam que cabe ao professor “ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos”, incentivando a construção de narrativas próprias. Nesse sentido, o ensino de História torna-se um espaço de reinvenção e de ressignificação das vivências dos educandos, contribuindo para sua formação cidadã.

A valorização dos saberes prévios é um dos pilares da pedagogia voltada à EJA. Emilia Ferreiro (1983) contribui com essa perspectiva ao afirmar que os alunos, mesmo antes da alfabetização formal, já carregam consigo experiências linguísticas e cognitivas que devem ser respeitadas. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas rígidas e promove um ambiente mais acolhedor e significativo para a aprendizagem.

Steyer (2006, p. 54) destaca ainda que o aluno da EJA, muitas vezes exausto após uma jornada de trabalho extensa, precisa encontrar na escola uma oportunidade de mudança e não mais um espaço de opressão. Para isso, o professor deve ser sensível às

dificuldades do aluno, propondo estratégias diversificadas, adaptadas à sua realidade e necessidades.

## **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fruto de um longo processo histórico e político, frequentemente tratado pelas políticas públicas sob a ótica das campanhas de combate ao analfabetismo e, em muitos casos, associada ao voluntariado e a ações paralelas ao sistema formal de ensino. Segundo Gonçalves (2000), essa abordagem limitada, somada à ineficácia da escola pública em garantir o acesso ao conhecimento, resultou na evasão precoce de um expressivo número de jovens, que, por não completarem a escolarização básica, tornaram-se excluídos do sistema educacional. É nesse contexto que a EJA surge como espaço de reinserção escolar, voltado a indivíduos que, apesar de alfabetizados, interromperam o percurso regular de estudos. Essa modalidade passa, então, a representar não apenas um campo educativo, mas também um espaço de reflexão e desenvolvimento integral dos sujeitos.

O currículo da EJA caracteriza-se por sua flexibilidade e capacidade de adaptação às realidades específicas dos alunos que atende. Isso exige, portanto, práticas pedagógicas fundamentadas nas histórias de vida, nos interesses e nos saberes prévios dos educandos. Assim, o conteúdo trabalhado adquire significados mais profundos e contextualizados, aproximando o conhecimento escolar das experiências concretas dos estudantes.

A Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI, 2009) recomenda que os currículos da EJA tenham como prioridade o rompimento da chamada “cultura do silêncio”, promovendo a alfabetização como instrumento de transformação social. Tal orientação encontra respaldo na pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação voltada à consciência crítica e à emancipação dos sujeitos. Para Freire (2006), a alfabetização deve permitir ao educando compreender e transformar sua realidade, tornando-se autor de sua própria história.

Essa proposta ganhou forma ainda em 1962, quando Freire, em Angicos (RN), aplicou seu método baseado nas “palavras geradoras” e na observação da cultura popular

dos alunos, alfabetizando cerca de 300 pessoas em apenas um mês. A revista Nova Escola (2006, p. 111) explica que o “Método Paulo Freire” é estruturado em três etapas, direcionadas à conscientização e à apropriação crítica da linguagem e da realidade social.

Entretanto, com a prisão e posterior exílio de Freire durante a ditadura militar, sua proposta pedagógica foi interrompida e substituída por iniciativas estatais de viés tecnicista. Um exemplo disso foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, que pretendia combater o analfabetismo em escala nacional, investindo em comissões locais e programas de curta duração. Ainda que parcialmente inspirado na metodologia freiriana, o Mobral não preservava o caráter crítico e libertador da proposta original, sendo mais voltado à funcionalidade da alfabetização para o mercado de trabalho.

A partir da década de 1980, com o avanço das discussões sobre educação popular, novas concepções pedagógicas passaram a ser valorizadas, entre elas a defendida por Ferreira (1983), que reconhece o direito dos adultos analfabetos de produzirem enunciados significativos a partir de seus próprios conhecimentos linguísticos, mesmo que não estejam formalmente alfabetizados. Nesse sentido, o papel do educador na EJA se amplia, devendo estimular a autonomia e a reflexão crítica dos alunos sobre sua própria linguagem e contexto social.

Pierro (2001) enfatiza que a EJA não deve reproduzir os moldes da educação infantil ou do ensino fundamental tradicional. Ao contrário, é necessário flexibilizar currículos, metodologias e estratégias de ensino, permitindo a integração de práticas formais e informais que respeitem a diversidade de experiências dos educandos. Como afirma o autor, os processos de ensino devem criar oportunidades reais de aprendizagem e valorização das trajetórias dos sujeitos envolvidos.

Com a ascensão de novos governos nos anos 2000, especialmente a partir de 2003, o Ministério da Educação (MEC) declarou a EJA como prioridade, criando a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e implementando o Programa Brasil Alfabetizado. Tal programa visava promover a alfabetização de jovens e adultos em paralelo à formação de alfabetizadores, com o objetivo ousado de erradicar o analfabetismo em quatro anos. Embora avanços tenham sido alcançados, ainda persiste

um déficit significativo entre os propósitos das políticas educacionais e sua efetiva implementação.

Apesar dos esforços institucionais, a EJA ainda carece de políticas públicas consistentes, planejadas com base nas reais necessidades de sua clientela. Muitos programas fracassam por desconsiderarem a complexidade e a especificidade do público atendido. Para que essa modalidade funcione como de fato deve, é necessário reconhecer que a EJA não é apenas uma etapa compensatória da escolarização, mas uma estratégia essencial de inclusão social e transformação coletiva.

Portanto, mais do que garantir o direito à educação, a EJA representa uma via para a construção da cidadania e da justiça social. A consolidação de políticas públicas eficazes, articuladas com práticas pedagógicas significativas, é o caminho para assegurar que todos os sujeitos, independentemente de sua trajetória, possam aprender, participar e transformar a sociedade em que vivem.

### **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.**

A qualidade social da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve estar pautada em um projeto político-pedagógico sólido, que oriente as práticas educativas com base em princípios democráticos, éticos e emancipatórios. Trata-se de assegurar uma educação comprometida com a inclusão e com a transformação social, tendo como referência um planejamento participativo que envolva todos os sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico deve ser mais que um documento institucional — ele precisa expressar a construção coletiva da escola e seu engajamento com os direitos sociais, refletindo as múltiplas experiências vivenciadas pelos estudantes da EJA em sua trajetória de vida e de trabalho (Gadotti, 2003).

A organização do planejamento escolar representa um instrumento essencial para o direcionamento das ações pedagógicas, pois viabiliza a criação de um espaço de participação ativa de todos os envolvidos: estudantes, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, famílias e a comunidade. Ao considerar os desafios permanentes enfrentados pela EJA — como a evasão escolar, a defasagem idade-série, a exclusão digital e a desvalorização institucional —, torna-se necessário fortalecer continuamente

esse planejamento, buscando alternativas metodológicas que garantam o direito à aprendizagem com equidade e qualidade (Arroyo, 2006).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Isso reforça que a educação é um direito universal, que não deve estar limitado por idade, classe social ou condição física e cognitiva. Na EJA, portanto, esse princípio deve se efetivar na prática, garantindo o acesso, a permanência e o êxito dos sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

Siqueira (2012), ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), observa que a EJA é reconhecida como modalidade da educação básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Essa perspectiva é fundamental, pois reconhece que os estudantes da EJA não são analfabetos culturais, mas sujeitos de saberes diversos, acumulados por meio da experiência e do cotidiano.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) estabelecem como objetivo central dessa modalidade a reparação do direito negado à educação formal, além da promoção da inserção qualificada no mundo do trabalho e da aprendizagem contínua. Nesse contexto, é imprescindível considerar as profundas transformações sociais, políticas e econômicas em curso, que exigem sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade. Como destaca Oliveira (1996), muitos alunos da EJA são trabalhadores urbanos, conectados com o mundo letrado e escolarizado, mas que, por diversas razões, foram historicamente excluídos do sistema formal de ensino. A escola, portanto, deve reconhecer e valorizar essas trajetórias.

Dessa maneira, o educador precisa compreender que os estudantes da EJA aprendem com mais significado quando os conteúdos escolares são articulados com suas vivências no trabalho, na família e na comunidade. Isso implica abandonar práticas pedagógicas tradicionais e apostar em metodologias ativas, dialógicas e contextualizadas. Como defende Paulo Freire (1996), o processo educativo deve partir da realidade concreta

dos educandos, valorizando seus saberes prévios e promovendo a leitura crítica do mundo.

Além disso, Freire (2006) lembra que a alfabetização, no contexto da EJA, não deve ser tratada apenas como um domínio técnico da leitura e escrita, mas como um ato político de libertação e conscientização. A escola não pode continuar reproduzindo uma cultura de silêncio e subordinação, mas sim estimular o protagonismo dos sujeitos e a construção de uma nova consciência social e histórica.

Segundo Gadotti (2001), para que a EJA cumpra seu papel social, é necessário garantir um currículo flexível e adaptado às características dos seus educandos, considerando as diferenças geracionais, culturais, econômicas e regionais. Isso significa respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos e reconhecer que suas experiências de vida são fontes legítimas de conhecimento. A formação continuada dos educadores, nesse sentido, também se faz indispensável, pois permite alinhar teoria e prática na construção de estratégias pedagógicas significativas.

A avaliação na EJA, por sua vez, deve refletir esse processo contínuo de formação, sendo diagnóstica, formativa e participativa. Para isso, é preciso assegurar a coerência entre os objetivos planejados, as atividades desenvolvidas e os critérios avaliativos. Como afirma Arroyo (2005), a EJA não pode ser vista como um “remendo” da escolarização regular, mas como uma proposta própria, com identidade pedagógica definida e focada na construção de uma educação cidadã, crítica e emancipadora.

Portanto, promover uma educação de qualidade na EJA implica construir um espaço escolar inclusivo, plural e comprometido com os direitos humanos. Cabe aos educadores e gestores a responsabilidade de elaborar propostas que valorizem o saber dos sujeitos, incentivem sua participação ativa e contribuam para o fortalecimento da cidadania. Afinal, como afirma Soares (2003), “a EJA é, antes de tudo, uma ação política de inclusão e justiça social”.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo partiram

de uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as dinâmicas do ensino da disciplina de História na 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Regina Sabá Costa. A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de interpretar, de forma aprofundada, fenômenos educacionais complexos, considerando os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos ao processo ensino-aprendizagem (Minayo, 1992).

A investigação teve como base a observação na prática docente e uma revisão bibliográfica, fundamentada em produções teóricas que tratam da prática docente na EJA, das metodologias de ensino da História e da aplicação de dinâmicas pedagógicas no contexto da educação de adultos. Conforme Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica consiste na análise crítica e reflexiva de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, permitindo ao pesquisador ampliar a compreensão sobre o tema e articular diferentes perspectivas teóricas.

Essa revisão visa identificar práticas metodológicas que favorecem o engajamento, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes da EJA, além de refletir sobre como a História pode ser ensinada de forma significativa e contextualizada, especialmente através do uso de dinâmicas didáticas adaptadas à realidade dos educandos.

Para garantir a sistematização do estudo, foram definidos critérios de inclusão e exclusão na seleção dos materiais analisados. Foram priorizadas publicações entre os anos de 2010 e 2024, em língua portuguesa, e que tratassem diretamente da temática do ensino de História na EJA ou de abordagens metodológicas aplicáveis a essa modalidade. As fontes foram extraídas de bases acadêmicas como Google Scholar, SciELO, CAPES Periódicos, além de documentos educacionais oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: ensino de História na EJA, metodologias ativas na educação de jovens e adultos, dinâmicas pedagógicas, educação crítica e formação de sujeitos históricos. A partir da análise temática dos textos selecionados, foram identificadas as principais categorias de discussão: a importância do contexto social dos alunos, o papel do professor como mediador do conhecimento histórico, e as dinâmicas como recurso facilitador da aprendizagem crítica na EJA.

Durante a análise dos dados, foi empregada uma abordagem interpretativa, seguindo os pressupostos de Minayo (1992), permitindo a construção de uma síntese reflexiva sobre as práticas pedagógicas no ensino da História voltadas à formação cidadã, crítica e participativa dos alunos da 3ª etapa da EJA.

Essa metodologia, portanto, busca oferecer um referencial teórico-prático que subsidie futuras intervenções didáticas na EJA, reforçando a importância de dinâmicas pedagógicas no ensino da História como estratégia para a construção de um conhecimento histórico significativo, contextualizado e emancipador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre as dinâmicas no ensino da História na 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da vivência de estágio supervisionado e de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem a especificidade dessa modalidade de ensino. A pesquisa demonstrou que a aplicação de metodologias ativas, como o uso de dinâmicas pedagógicas, favorece a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes da EJA, cuja trajetória escolar muitas vezes é marcada por interrupções, desafios pessoais e desmotivação.

Observou-se que a prática pedagógica pautada na escuta, no respeito à bagagem cultural e nas experiências de vida dos educandos pode tornar o ensino da História mais atrativo e relevante. Recursos como jogos, cartazes, dramatizações, pesquisas orientadas e tecnologias digitais despontam como estratégias eficazes para romper com o ensino tradicional centrado exclusivamente no livro didático e na memorização de conteúdos. Ao serem inseridos em propostas pedagógicas que dialogam com sua realidade, os alunos sentem-se mais motivados e valorizados em seu processo formativo.

A pesquisa também evidenciou a relevância do legado de Paulo Freire, cuja concepção de educação libertadora ainda se mostra fundamental na EJA. O reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos históricos e capazes de transformar sua realidade é princípio basilar de uma prática docente comprometida com a inclusão e a justiça social. A EJA, como direito legalmente garantido, deve ser efetivada com qualidade e sensibilidade, considerando a complexidade do perfil de seu público.

Destaca-se, ainda, que o ensino da História requer do educador um papel investigativo e criativo, voltado não apenas à transmissão de conteúdos, mas à formação de sujeitos críticos. A sala de aula deve se configurar como espaço de diálogo, onde o passado é analisado à luz das questões contemporâneas e onde os estudantes se reconhecem como agentes de transformação.

Por fim, a atuação docente na EJA não deve ocorrer de forma isolada. O trabalho coletivo e colaborativo entre professores de diferentes áreas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes e contextualizadas. O professor de História, nesse cenário, deve estar comprometido com a formação cidadã, promovendo o acesso ao conhecimento histórico de forma ética, crítica e significativa, colaborando assim para o fortalecimento da identidade e da participação ativa dos sujeitos no processo histórico e social.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOCCATO, Vera Regina. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica**. Revista da ABENO, v. 6, n. 1, p. 49–56, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL-MEC. **Educação de jovens e adultos – Proposta Curricular para o I segmento do Ensino Fundamental**. Ação Educativa. São Paulo/ Brasília, 1997.
- BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: <[http://senado.gon.br/legislacao/const/cont1988\\_05.10.1988/CON1988.pdt](http://senado.gon.br/legislacao/const/cont1988_05.10.1988/CON1988.pdt)>. acesso em: 09 julho. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 9394/96**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996.
- BRASIL. **República Federativa do Brasil**: Brasília. S. ed. 1988.p.138,141.
- CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – **discutindo conceitos básicos**. In: SEED-ME - Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FERREIRO, Emília et al. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigacion y de Estudos Avanzados del IPN, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1997. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: da prática à teoria**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica**, 2020. p. 127-148.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

OLIVEIRA, M. C. **Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996.

SIQUEIRA, Luíza. **Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e desafios**. São Paulo: Autêntica, 2012.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades públicas**. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

Submissão: março de 2025. Aceite: abril de 2025. Publicação: julho de 2025.