



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



**ALINE ALVES RAMOS**

**ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS AUDIOVISUAIS DE  
PROFESSORES DE UBERLÂNDIA-MG SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

UBERLÂNDIA/MG

2020

**ALINE ALVES RAMOS**

**ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS AUDIOVISUAIS DE  
PROFESSORES DE UBERLÂNDIA-MG SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção de grau de Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco

UBERLÂNDIA/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R175e  
2020 Ramos, Aline Alves, 1986-  
Entre comunicação e educação [recurso eletrônico] : narrativas audiovisuais de professores de Uberlândia - MG sobre o ensino de história na educação de jovens e adultos / Aline Alves Ramos. - 2020.

Orientadora: Alécia Pádua Franco.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3056>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Comunicação. I. Franco, Alécia Pádua, 1968-, (Orient.), II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: +55 (34)3291-6395 / (34)3291-6396 - ppgce@faced.ufu.br - www.ppgce.faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional/Produto Final, número 24/2020/126, PPGCE				
Data:	dezessete de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11912TCE003				
Nome do Discente:	Aline Alves Ramos				
Título do Trabalho:	Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG				
Área de concentração:	Tecnologias, Comunicação e Educação				
Linha de pesquisa:	Mídias, Educação e Comunicação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Observatório do ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas públicas, formação docente e produção de conhecimentos (2009-2017).				

Reuniu-se em web conferência pelo link: <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/alexia-padua-franco>, pela Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, assim composta: Professores Doutores: Vanessa Matos dos Santos - UFU; Marizete Lucini - UFS; Aléxia Pádua Franco - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Aléxia Pádua Franco, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público (online), e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2020, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Matos dos Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2020, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marizete Lucini, Usuário Externo**, em 17/12/2020, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2437861** e o código CRC **A30D8E41**.

À minha mãe, minha vida...  
Ao meu marido, minha admiração.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que guiou e abençoou cada passo desse processo de estudos, e me deu condições de concretizar um sonho que eu jamais imaginei ser capaz de realizar...

À minha mãe *Eleusa Ramos*, minha confidente, um agradecimento especial, pela extrema parceria, pelo companheirismo e apoio indescritível, pela amizade, por me amar de forma tão grandiosa e por fazer o impossível para que tudo se tornasse possível. A você, minha eterna gratidão!

Ao meu marido *Ricardo Alves*, a quem eu tanto admiro, pela alegria e gratidão de ter você em minha vida, pelo incentivo, pelo apoio incondicional desde sempre, com quem compartilhei as alegrias, angústias e dúvidas que permearam a construção dessa pesquisa, e, claro, pelo bom humor que me fortaleceram nessa caminhada;

À *Profa. Aléxia Pádua Franco* pela acolhida, pelo respeito e apoio constantes em sua orientação, pela confiança e paciência, pelas sugestões bibliográficas e metodológicas que permitiram o delineamento da pesquisa, por aceitar o desafio de aprofundar no universo da EJA e por compartilhar todo seu conhecimento sobre o ensino de História, o meu muito obrigada pelas importantes contribuições, pela dedicação e pelo profissionalismo;

Aos *Profs. Astrogildo Fernandes Silva Júnior e Vanessa Matos dos Santos* pelas ricas contribuições e ideias apresentadas no Exame de Qualificação, que me inspiraram na continuação do trabalho;

Ao *Prof. Clésio Lourenço Xavier*, “jovem atleta”, minha referência de ética e profissionalismo, que nunca mediu esforços para me ajudar e incentivar nessa caminhada. Obrigada pela confiança, amizade e pelas significativas contribuições e sugestões;

À querida *Angélica Maria da Silva Ribeiro*, pela força e preocupação, pelo otimismo, incentivo e amor com que me abraçou. Obrigada por tudo!

Aos colegas de trabalho da UFU pelo incentivo e apoio, fundamentais para o encaminhamento do trabalho;

À minha amiga *Lília Maria Guimarães*, pela amizade, pelo carinho e incentivo, e por acreditar, com entusiasmo, na realização desse trabalho educacional;

Ao Prof. *Guilherme Saramago de Oliveira* pelas contribuições e descobertas na disciplina “Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e Sociedade”, suas ricas aulas e reflexões reforçavam o motivo de ali estar;

Aos Profs. *Geraldo Junio Pinheiro Santos, Paula Luiza Rodovalho Rodrigues, Viviane Silva Ambrósio Souza, Isabel Simião Rezende, Gilliard Antônio Pereira da Silva e Luiz Humberto Zacharias* que prontamente aceitaram o convite para participar do projeto e se dispuseram a conceder as entrevistas e compartilhar suas experiências profissionais com a Educação de Jovens e Adultos. Obrigada, ainda, pela paciência, compreensão e educação com que me receberam;

À *Delma Inácio Macedo*, Coordenadora Pedagógica do PMAJA/CEMEPE, e à *Kátia Oliveira*, da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, que gentilmente intermediaram o convite aos docentes e contribuíram imensamente para o desenvolvimento do trabalho;

À *Gislaine Martins da Silva*, que gentilmente cedeu o espaço da Rádio Universitária, disponibilizou instrumentos, equipamentos e membros de sua equipe para auxiliar na organização do ambiente e nas gravações, e não mediu esforços para proporcionar encontros favoráveis com os docentes participantes da pesquisa, possibilitando que as entrevistas ocorressem de maneira adequada e confortável;

À *Luciana Santos*, secretária querida do PPGCE, que de forma muito educada e profissional, sempre se dispôs a ouvir, a esclarecer as dúvidas e auxiliar nas questões atinentes ao Programa;

Aos amigos do PPGCE *Adriana Paiva, Ana Karine Amorim e Leonardo Bragança* por compartilharem conhecimento, as preocupações e as alegrias de todo o processo do Mestrado;

Aos familiares que de forma indireta contribuíram para a concretização dessa etapa na minha vida;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de Ensino de História e Geografia – GEPEGH, pela acolhida, por proporcionar reuniões com excelentes discussões, leituras, apresentações e oficinas de produção de textos, por compartilhar o desenvolvimento do “Observatório do Ensino de História e Geografia”, por considerar as sugestões e, claro, por acolher minha pesquisa e a produção audiovisual na plataforma digital;

Ao *Marcos Vinícius Reis* e à *Tássita de Assis Moreira*, que pronta e educadamente se dispuseram a ajudar na postagem dos produtos no Observatório;

À UFU e à TVU que institucionalmente foram apoios essenciais para a pesquisa.

“[...] História do Brasil é uma só pra todo mundo.  
Não na nossa sala. A nossa História do Brasil  
passa, perpassa pelos nossos alunos. Eles também  
fizeram História, eles também têm suas  
histórias.”

**Profa. Viviane Silva Ambrósio Souza**

## RESUMO

Esta pesquisa propôs compreender como profissionais do ensino de História que atuam em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas municipais de Uberlândia-MG constroem o processo de ensino da História junto aos estudantes jovens e adultos, e qual o sentido desta disciplina para sua formação cidadã. Inserida no campo da História Oral, registramos seis narrativas docentes – três professoras que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e três professores que atuam nos anos finais (6º ao 9º ano) – sobre saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação profissional. A partir disso, dois produtos audiovisuais foram elaborados: os vídeos de cada entrevista na íntegra e um documentário temático cruzando diferentes narrativas, ambos disponibilizados publicamente na plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia” (<https://observatoriogeohistoria.net.br/>). Objetivou-se com esses produtos favorecer a visibilidade social da ação docente no processo de ensino de História na Educação Básica, na peculiaridade da Educação de Jovens e Adultos, ampliar o olhar sobre esta modalidade e contribuir para a compreensão de sua especificidade e, ainda, colaborar para a valorização dos saberes e das competências, fundamentais para a estruturação da profissão de professor. Desse modo, em meio a um conjunto de saberes (os curriculares, os didáticos, os da experiência) descobrimos que o saber da experiência ou da prática exerce uma importância fundamental na definição da identidade profissional do professor da EJA. Como essas narrativas permanecerão na plataforma por tempo indeterminado, elas serão preservadas como fontes para outras pesquisas sobre o tema, possibilitando leituras e interpretações posteriores, além da nossa própria que objetivou produzir audiovisuais, cruzando diversas experiências e visões sobre diferentes dimensões do assunto em questão. Por fim, sublinhamos que o documentário produzido reflete a forma como apresentamos os resultados da pesquisa, ou seja, ele é resultante do movimento de pesquisa que fizemos; é a nossa análise das narrativas docentes, nosso olhar para elas.

**Palavras-chave:** EJA; ensino de História; narrativas audiovisuais; saberes e práticas docentes; comunicação.

## ABSTRACT

This research proposed to understand how History teaching professionals who work in Youth and Adult Education (EJA) classes in the municipal schools of Uberlândia-MG build the History teaching process with young and adult students, and what is the meaning of this discipline for their citizen formation. Inserted in the field of Oral History, we recorded six teaching narratives - three teachers who work in the early years (1st to 5th year) and three teachers who work in the final years (6th to 9th year) - about knowledge and educational practices related to the teaching of History at EJA and the meaning they seek to give to their professional performance. From this, two audiovisual products were elaborated: the videos of each interview in full and a thematic documentary crossing different narratives, both made publicly available on the digital platform “Observatory of Teaching History and Geography” (<https://observatorioegeohistoria.net.br/>). The objective of these products was to promote the social visibility of the teaching action in the process of teaching History in Basic Education, in the peculiarity of Youth and Adult Education, to broaden the view on this modality and contribute to the understanding of its specificity and, still, collaborate for the valorization of knowledge and skills, which are fundamental for the structuring of the teaching profession. Thus, in the midst of a set of knowledge (curricular, didactic, experience) we discover that the knowledge of experience or practice has a fundamental importance in defining the professional identity of the EJA teacher. As these narratives will remain on the platform indefinitely, they will be preserved as sources for further research on the topic, allowing for later readings and interpretations, in addition to our own that aimed to produce audiovisuals, crossing different experiences and views on different dimensions of the subject in question. Finally, we emphasize that the documentary produced reflects the way we present the results of the research, that is, it is the result of the research movement that we did; it is our analysis of the teaching narratives, our look at them.

**Key-words:** EJA; history teaching; audiovisual narratives; teaching knowledge and practices; communication.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa no Brasil de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais .....	62
Figura 2 – Taxa em Uberlândia-MG de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais .....	63
Figura 3 – Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional no Brasil.....	64
Figura 4 – Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional em Uberlândia-MG.....	64
Figura 5 – As sete competências específicas do componente curricular História.....	81
Figura 6 – Página inicial “Observatório do Ensino de História e Geografia” .....	117
Figura 7 – Aba “Nossas Pesquisas” do Observatório.....	118
Figura 8 – Acesso entrevista Profa. Viviane Silva Ambrósio Souza .....	119
Figura 9 – Acesso entrevista Profa. Isabel Simião Rezende .....	119
Figura 10 – Acesso entrevista Profa. Paula Luiza Rodovalho Rodrigues .....	120
Figura 11 – Acesso entrevista Prof. Geraldo Junio Pinheiro Santos.....	120
Figura 12 – Acesso entrevista Prof. Luiz Humberto Zacharias.....	121
Figura 13 – Acesso entrevista Prof. Gilliard Antônio Pereira da Silva.....	121
Figura 14 – Aba “Narrativas” do Observatório .....	122
Figura 15 – Acesso Documentário “O ensino de História na EJA em Uberlândia-MG” .....	122

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Histórico das principais bases legais da EJA (1988 – 2017).....	57
Quadro 2 – Produções audiovisuais: análise de similares .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de Ensino de História e Geografia
GETCOM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
ONGs	Organizações Não Governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROPP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TVU	TV Universitária de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1.1. Conhecendo o percurso acadêmico da pesquisadora</b> .....	18
<b>1.2. O ensino de História na EJA: o que nos dizem as pesquisas</b> .....	22
<b>1.3. Apresentação da Pesquisa</b> .....	32
<b>2. EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	36
<b>2.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Uberlândia-MG</b> .....	36
2.1.1. Trajetória histórica da EJA no cenário educacional brasileiro (1934-2017) .....	39
2.1.2. De 1959 a 1964, um período marcante para a EJA .....	42
2.1.3. O regime militar e a Educação de Jovens e Adultos .....	43
2.1.4. A Constituição de 1988 e a materialização do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos com um direito social .....	45
2.1.5. A Educação de Jovens e Adultos na LDB/1996 .....	47
2.1.6. A EJA na legislação nacional vigente: desafios presentes e futuros .....	49
2.1.7. Tecendo considerações – A EJA como um direito público subjetivo .....	57
2.1.8. Analfabetismo e EJA Integrada à Educação Profissional - indicadores Brasil x Uberlândia-MG .....	61
2.1.9. EJA na Rede Municipal de Uberlândia-MG: um olhar para projetos voltados aos jovens e adultos .....	65
<b>2.2. Ensino de História no Brasil</b> .....	67
2.2.1. Uma história do ensino de História no Brasil .....	68
2.2.2. Diretrizes Curriculares para o ensino de História na SME de Uberlândia-MG: especificidades da EJA .....	78
<b>3. HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS DOCENTES: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	86
<b>3.1. Produzindo narrativas docentes por meio da História Oral</b> .....	86
3.1.1. Entrevistas com docentes: caminhos para se compartilhar saberes e práticas .....	91
3.1.1.1. Da seleção dos entrevistados à realização das entrevistas: produzindo narrativas .....	94
3.1.2. Da análise das narrativas à produção audiovisual .....	104
3.1.2.1. Elaboração dos roteiros dos audiovisuais: análise de similares .....	105
3.1.3. Divulgação das Produções Audiovisuais .....	115
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	141

## 1. INTRODUÇÃO

Nessa parte introdutória, apresentamos o percurso acadêmico trilhado pela pesquisadora, o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas mais recorrentes sobre o ensino de História na EJA e, ainda, as discussões que envolveram a formulação do problema de nosso trabalho e da proposta de produto.

### 1.1. Conhecendo o percurso acadêmico da pesquisadora

Procurarei destacar nesse memorial os elementos correlacionados com o tema que propus desenvolver nos meus estudos de mestrado. O contato primeiro com o objeto de pesquisa, no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), se deu em 2010 quando cursei a disciplina “Prática de Ensino de Língua Inglesa”, integrante do currículo do Curso de Graduação em Letras – Português/ Inglês e respectivas Literaturas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa disciplina vincula práticas educativas e recreativas a alunos da terceira idade que fazem parte do Projeto AFRID – Atividade Física e Recreativa para a Terceira Idade, um projeto de Extensão idealizado e realizado por estagiários e professores do Curso de Educação Física – FAEFI/ UFU.<sup>1</sup> Assim, ministrei aulas de inglês para alunos idosos, público que corresponde ao grupo da EJA.

O segundo contato ocorreu quando realizei o Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, em 2014, oferecido pela Faculdade de Educação – FACED/UFU. No decorrer desse Curso, ficou mais forte o desejo de compreender como ocorre a construção do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EJA, bem como entender qual o sentido de algumas disciplinas, a exemplo da História, para sua formação cidadã. Esse propósito se potencializou com a disciplina “Histórico, Função Social e Formação do Educador da EJA”, na qual senti vontade de realizar estudos que pudessem contribuir com os saberes e as práticas docentes e com uma educação que atendesse às expectativas e particularidades dos alunos jovens e adultos. Outrossim, nas disciplinas “Princípios Pedagógicos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos” e “Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos” percebi que o estudo da EJA, de forma mais ampla, é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa e intervenções pedagógicas e que necessitamos ampliar o olhar sobre essa modalidade de ensino repleta de especificidades.

Outras disciplinas, como “Jovens e Adultos como Sujeitos do Conhecimento”, “Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Cidadania” e “Projetos de Trabalho

---

<sup>1</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://www.afrid.faeфи.ufu.br/node/3>. Acesso em: 2 dez. 2019.

Fundamentados na Diversidade”, foram fundamentais para que eu percebesse a diversidade<sup>2</sup> que envolve a EJA dentro dos espaços educacionais. Pude identificar nela diferentes idades, gêneros, etnias<sup>3</sup> e culturas. Além disso, notei que o aluno jovem e adulto, que por alguma razão não cumpriu sua escolaridade em “tempo regular”, muitas vezes sofre um processo de exclusão social, ficando à margem da sociedade.

Em março de 2019, ingressei no Curso de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, também da FACED/ UFU, na linha de pesquisa “Mídias, Educação e Comunicação” do Programa do Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE), vislumbrando uma oportunidade de realizar o desejo manifestado tanto na graduação, quanto na especialização. No primeiro ano do Curso, foram ofertadas disciplinas fundamentais para compreender o contexto em que se insere uma produção acadêmica-científica, deprender meu objeto de pesquisa e desenvolver uma atitude crítica, a fim de repensar o projeto de pesquisa apresentado na seleção em diálogo com as pesquisas desenvolvidas pela orientadora e grupos de pesquisa.

Com a disciplina “Fundamentos Epistemológicos Interdisciplinares: Informação e Sociedade”, ministrada pelo Prof. Guilherme Saramago de Oliveira, foi possível apreender as noções gerais do estudo da epistemologia, os atributos do conhecimento científico e sua relação com outros saberes. Nesse caminho, perpassamos pelo estudo das diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem e as tendências pedagógicas, a partir das categorias conceituais de estudiosos como Snyders, Skinner, Carl Rogers, e discutimos linhas epistemológicas contemporâneas, apresentadas por pensadores e intelectuais como Piaget, Bachelard, Vigotsky, Popper e Habermas. A partir desse panorama, refletimos profunda e criticamente sobre o papel do conhecimento científico no âmbito da Tecnologia, Comunicação e Educação. Diante desse aspecto, a disciplina se mostrou relevante na medida em que nos permitiu compreender como produzir um conhecimento científico, além de orientar quanto à importância epistemológica da metodologia, dos procedimentos, das técnicas e instrumentos a ser utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>2</sup> Compartilhamos da concepção de diversidade trazida por Valéria Resende (2010, p. 51): “diversidade é um conceito amplo e traz a ideia de pluralidade, multiplicidade, heterogeneidade, variedade, diferença, tolerância, comunhão de contrários, enfim o termo diversidade diz respeito à intersecção de ideias, posturas e atitudes diferentes diante de um assunto, de um grupo, ambiente e/ou situação”. E de acordo com a Documento Base Nacional (MEC, 2008, p. 1): “A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros”.

<sup>3</sup> Ao tratarmos de etnicidade, estamos fazendo referência a construções culturais de determinada comunidade de pessoas. Portanto, características como religião, língua, história, costume e cultura são as consideradas neste trabalho.

A disciplina “Procedimentos metodológicos de pesquisa e desenvolvimento”, ministrada pela Profa. Adriana Cristina Omena dos Santos, nos direcionou quanto aos passos para a elaboração de um projeto de pesquisa, ou seja, objetivamente, o estudo apresentou as etapas básicas para a composição do projeto de pesquisa. Nessa perspectiva, abordamos sobre a relevância da escolha de um tema e a familiaridade com ele, bem como a definição de um problema de pesquisa, o qual constitui um elemento fundamental, já que ele servirá de guia para a investigação científica, que resultará em um produto final. Além disso, discutimos que tais escolhas/definições devem ser sintetizadas em um título objetivo.

A partir dessas discussões, aprendemos e planejamos: a recortar uma indagação no contexto do tema, de forma a delimitar o estudo; a apresentar as justificativas (social e acadêmica); a explicitar os objetivos (geral e específico), a fim de evidenciar quais os alvos que a pesquisa pretende atingir; bem como a selecionar o método e a integrar coerentemente o problema, a fundamentação teórica e a metodologia. Diante disso e a partir de exemplos práticos, a disciplina se mostrou fundamental, porque forneceu um instrumental para a reelaboração do projeto de pesquisa e para a elaboração dessa Dissertação, da mesma maneira que apresentou elementos indispensáveis às atividades de pesquisa científica e tecnológica, que orientou no desenvolvimento dos estudos no mestrado.

Baseada em autores como Nicolau Sevcenko e Hanna Arendt, a disciplina “Tecnologia, Linguagem e Sociedade”, ministrada pela Profa. Mônica Brincalepe Campos, abordou textos que nos permitiram compreender as inter-relações entre comunicação e globalização, a partir da introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs na vida contemporânea. Nessa direção, as leituras trouxeram essa conexão entre TDICs e a mudança no comportamento dos indivíduos, tendo em vista que elas mudaram o fluxo da rotina das pessoas, sobretudo no que se refere às informações. Assim, pudemos entender as contradições e mediações da tecnologia na reflexão sobre esfera pública e a repercussão disso no cotidiano.

No interstício entre as leituras propostas, discutimos algumas técnicas ligadas à cinematografia, como o posicionamento das câmeras e dos personagens, a linguagem, a luminosidade, a temporalidade, o espaço, a forma como as narrativas são apresentadas, e a diferença desses aspectos nos filmes contemporâneos. É nesse cenário que estes elementos se esbarram no tema do meu trabalho. As experiências cinematográficas e o estudo das características afins contribuíram para a reorganização da pesquisa, sobretudo no tange aos conhecimentos adquiridos sobre narrativas fílmicas e todo o aparato que as envolvem.

No tocante aos eventos que concorrem para os caminhos da pesquisa, participei do I Congresso de Pesquisa dos Técnicos Administrativos em Educação da UFU (I TAE's),<sup>4</sup> evento científico voltado para a categoria dos Técnicos Administrativos em Educação, que abrangeu apresentação de trabalhos e a vinda de diversos palestrantes que contribuem na área de ensino e pesquisa, com o objetivo de dar visibilidade às relações dos servidores com os objetivos institucionais do campo da pesquisa. Como parte das atividades, apresentei o trabalho “As TDIC's e o trabalho de inclusão digital na EJA: possibilidades para a prática docente” na modalidade pôster. Como servidora da UFU, esse espaço se mostrou propício para o fortalecimento da continuação da minha pesquisa.

Além disso, tive a satisfação de participar da palestra “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre inquietações, retrocessos e resistências”,<sup>5</sup> ministrada pela Profa. Margarida Maria Machado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), que atua em pesquisas sobre educação de jovens e adultos trabalhadores, experiência municipal de EJA, formação de professores, políticas educacionais e política de educação em Goiás. Evidentemente, as contribuições da docente enriqueceram muito esse trabalho.

Finalmente, tive a oportunidade de compor a Comissão Científica do I Seminário Internacional em Tecnologias, Comunicação e Educação,<sup>6</sup> evento promovido pelo PPGCE e coordenado pela Profa. Adriana Omena, que contou com conferência, mesas de debate e apresentações de trabalhos, visando promover diálogos sobre comunicação, educação e tecnologia, de forma a valorizar a diversidade cultural e fomentar a produção do conhecimento. Nesse contexto, como parte das atividades do evento, apresentei na modalidade oral a presente proposta de pesquisa, momento que se mostrou oportuno para compartilhar os saberes adquiridos no âmbito do Mestrado Profissional e ampliar o olhar para novas formas de construção e produção de conhecimento.

Simultaneamente à realização dos créditos referentes ao currículo do Programa, comecei a participar, a pedido da minha orientadora, das reuniões de dois grupos de estudos: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias, Comunicação e Educação (GETCOM)<sup>7</sup> e o

---

<sup>4</sup> O evento ocorreu de 22 a 24 de maio de 2019, no Bloco 8C do *Campus* Umuarama da UFU. Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://www.eventos.ufu.br/i-tae>. Acesso em: 8 dez. 2019.

<sup>5</sup> Esta palestra se realizou no dia 27 de setembro de 2019, na sala 1G145, da FACED/UFU.

<sup>6</sup> O evento ocorreu de 21 a 23 de outubro de 2019, em diversos locais do *Campus* Santa Mônica da UFU. Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://www.ppgce.faced.ufu.br/acontece/2019/09/i-seminario-internacional-em-tecnologias-comunicacao-e-educacao>. Acesso em: 5 dez. 2019.

<sup>7</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://www.ppgce.faced.ufu.br/grupos-de-pesquisa/gtecom-grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-tecnologias-comunicacao-e-educacao>. Acesso em: 5 dez 2019.

Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e História (GEPEGH).<sup>8</sup> O meu envolvimento nesses grupos, sobretudo no GEPEGH, foi fundamental para o processo de alinhamento da pesquisa, haja vista que o meu estudo foi inserido no Projeto de Pesquisa Coletivo proposto por este Grupo, que é a criação e disponibilização da plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia”,<sup>9</sup> dedicado à divulgação científica e à troca de experiências e saberes entre pesquisadores, professores e estudantes, com o objetivo de construir pontes entre essas pessoas e diferentes setores da sociedade brasileira, dentro e fora dos muros escolares e universitários.

Diante do exposto, um estudo mais detalhado sobre o ensino de História na EJA que resulte em um produto para ser divulgado no Observatório do Ensino de História e Geografia poderá trazer contribuições relevantes para essa modalidade de ensino e, de forma mais ampla, para a educação, além de proporcionar aos professores que ensinam História na EJA o acúmulo de saberes e experiências que podem contribuir para pensar um processo de ensino e aprendizagem significativo para jovens e adultos.

Inclusive, buscando empreender uma relação entre o ensino de História e a EJA, apresentamos a seguir um levantamento bibliográfico que esboça um panorama das produções acadêmicas realizadas nos últimos dez anos sobre o ensino desta disciplina na Educação de Jovens e Adultos.

## **1.2. O ensino de História na EJA: o que nos dizem as pesquisas**

De acordo com J. C. Sebe Bom Meihy (2011, p. 70), para a definição dos recortes e abordagens de uma pesquisa acadêmica, “a verificação prévia do que foi produzido sobre o assunto é fundamental a fim de evitar repetições ou mesmo negar trabalhos feitos antes”. Nesse sentido, apresentamos um levantamento bibliográfico das abordagens mais recorrentes sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos presentes em pesquisas disponíveis na base de dados do Repositório Institucional da UFU,<sup>10</sup> do ProfHistória – Mestrado Profissional em

---

<sup>8</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/gepegh-ufu/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

<sup>9</sup> Trata-se de um Projeto de Pesquisa Coletivo que tem por objetivo geral analisar as configurações do ensino de História e Geografia no Estado de Minas Gerais, visando construir um diagnóstico do ensino dessas disciplinas em Minas Gerais, inserindo-a nas problemáticas evidenciadas no contexto nacional e internacional. Informações mais detalhadas estão disponíveis na subseção “3.1.3. Divulgação das Produções Audiovisuais” desse trabalho e em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

<sup>10</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: [https://repositorio.ufu.br/?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR). Acesso em: 19 set. 2019.

Ensino de História,<sup>11</sup> do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>12</sup> e do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.<sup>13</sup> O intuito é mapear produções acadêmicas (dissertações e teses) que apresentam temas e elementos correlatos aos da pesquisa em tela, e contribuir para o campo de estudos do ensino de História e da EJA mediante apresentação e análise de dados obtidos durante o levantamento. Portanto, o processo de busca realizado nesses portais teve por objetivo identificar e analisar sobre as principais temáticas, problemáticas e metodologias abordadas no meio científico acerca do ensino de História na EJA.

No que diz respeito ao recorte temporal, priorizamos as pesquisas realizadas na última década, tendo como propósito acessar as dissertações de mestrado e as teses de doutorado mais recentes, defendidas entre 2010 e 2019, e verificar o que elas têm problematizado sobre a EJA na sua relação com o ensino de História, a formação, as práticas e os saberes dos professores que ensinam História e outras disciplinas nesta modalidade.

A maioria dos filtros disponíveis nas plataformas são ineficientes e quando da busca encontramos uma variedade de pesquisas, por vezes duplicadas e sem relação primária ou secundária com o tema desse estudo. Então, realizamos a leitura dos títulos, resumos e introduções dos trabalhos e, ao final da investigação, depreendemos, por meio dos dados quantitativos produzidos, que o objeto central de nossa pesquisa é tratado de forma ainda escassa no meio acadêmico.

Assim, diante da pouca produção voltada especificamente para a EJA e sua relação com o ensino de História, os saberes e as práticas docentes, selecionamos 10 pesquisas que dialogavam com nosso tema, mesmo que superficialmente, a fim de trazer uma perspectiva mais ampla, e procuramos identificar como os pesquisadores têm abordado essa temática. Ou seja, pesquisamos/ selecionamos trabalhos minimamente compatíveis com o tema escolhido que apoiaram as afirmações e explicações que foram desenvolvidas. Apresentamos, pois, os resultados e as discussões oriundos de nosso processo de investigação.

No levantamento realizado no Repositório Institucional da UFU, um trabalho foi escolhido para a análise posterior. Trata-se da dissertação intitulada “Saberes e fazeres coletivos na educação de jovens e adultos”, de autoria de Lucimar Divina Alvarenga Prata, defendida em

---

<sup>11</sup> O ProfHistória é um programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pela Capes/ MEC, que busca proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://profhistoria.ufrj.br/>. Acesso em: 19 set. 2019.

<sup>12</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 21 set. 2019.

<sup>13</sup> Chamado de RIDI – Repositório Institucional do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://ridi.ibict.br/>. Acesso em: 23 set. 2019.

2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) (<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13868>). Este trabalho apresentou os resultados de uma pesquisa realizada em salas de aula do PME A – Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos,<sup>14</sup> em Uberlândia-MG. O objetivo central da pesquisa foi o de entender e refletir sobre os saberes e práticas de professores da EJA, buscando compreender como se inserem no âmbito do cotidiano escolar, apreendido a partir de três dimensões fundamentais: a organizacional, a pedagógica e a sociopolítico-cultural. Para tanto, o levantamento de dados foi realizado a partir de entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, reconstruídas por meio da escrita, e também por intermédio da aplicação de um questionário para nove professoras do PME A. Além das entrevistas e questionários, foram utilizados diários de campo, relatórios produzidos no desenvolvimento das atividades, análise de documentos, fotos e atividades gravadas em vídeo.

Cumprido destacar que, no bojo dessa pesquisa, foi proposto um trabalho coletivo, pautado nas temáticas do 3º Eixo do Planejamento Anual 2011 do CEMEPE/NEJA<sup>15</sup> para o PME A, visando construir uma alternativa de estudos e de práticas pedagógicas em salas de aula de jovens e adultos. Baseada nestas temáticas, foi acordada uma proposta de trabalho para o ensino de História, buscando compreender e refletir sobre os conteúdos trabalhados com os jovens e adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir das práticas das professoras nas salas de aula. A proposta apresentava quatro temas centrais: “Introdução ao Ensino de História”; “A noção de sujeito histórico”; “O tempo em nossa história” e “A noção de espaço: Lugar das vivências e experiências individuais e coletivas no tempo”.

“Embora não existam respostas definitivas às questões colocadas na pesquisa” (PRATA, 2011, p. 118), a autora conclui que as instituições educacionais precisam criar/ampliar espaços de formação que permitam aos professores refletir sobre suas ações pedagógicas, além de se tornarem um lugar de produção de conhecimentos coletivos. Ademais, destaca a necessidade de aprofundamento na questão da formação docente, já que nenhuma das professoras que participaram da pesquisa possuía especialização voltada para a EJA. No que diz respeito ao trabalho coletivo, a pesquisa revelou, a partir de uma prática dialógica e colaborativa, a abertura de um canal para que o docente possa refletir sobre a sua prática

---

<sup>14</sup> Trata-se de um Programa idealizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Maiores detalhes sobre o PME A são apresentados na subseção “2.1.9. EJA na Rede Municipal de Uberlândia-MG: um olhar para projetos voltados aos jovens e adultos” desse trabalho.

<sup>15</sup> O NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos) é um dos setores do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz), o qual será melhor detalhado na subseção “2.1.9. EJA na Rede Municipal de Uberlândia-MG: um olhar para projetos voltados aos jovens e adultos” desse trabalho.

educativa, num processo permanente de (re) construção, enquanto sujeito e profissional. Por fim, o estudo afirma que é preciso pensar em propostas mais concretas para essa modalidade específica de educação.

Para além do contexto da UFU, foi realizado um levantamento de pesquisas no banco de dissertações do ProfHistória. Foram encontradas seis pesquisas, sendo quatro de 2016 e duas de 2018, desenvolvidas em várias instituições do Brasil.

Em relação ao ano de 2016, apresentamos a dissertação intitulada “O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Araguaína-TO”, da Universidade Federal do Tocantins e de autoria de Eliane Leite Barbosa Bringel (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173168>). O estudo propôs a Metodologia Aula Oficina, com o uso dos filmes “Tempos Modernos” e “História das Coisas”, em uma turma do 4º ano da EJA, por entender que as práticas relacionadas ao ensino de História não mais se sustentam no uso de livros didáticos e cadernos. Com isso, pretendeu-se contribuir com reflexões que pudessem auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula quanto à utilização do filme como recurso didático para a construção do conhecimento histórico. A partir dessa experiência, foram evidenciados os limites em relação ao trato com os recursos tecnológicos; em especial, foi percebido que os professores que lidam com o ensino de História em âmbito geral e em contextos da modalidade EJA em particular, do ponto de vista metodológico, precisam se capacitar para o uso das tecnologias. Como estratégia metodológica, utilizou-se os princípios da pesquisa-ação e, para a geração de dados, recorreu-se à aplicação de questionários aos alunos colaboradores da pesquisa.

Temos, ainda em 2016, a pesquisa da Carina Santiago dos Santos, “A Educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)”, da Instituição Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173502>). Esse trabalho apresentou uma compreensão dos desafios e limites da articulação da Educação das Relações Étnico-raciais, a História e Cultura Africana e Afro-brasileira e EJA da Rede Municipal de Florianópolis. Com base nos estudos, a pesquisadora elaborou um material de orientação para professores e gestores da EJA, de modo a contribuir na implementação da política de diversidade étnico-racial na unidade escolar. As fontes utilizadas foram questionários aplicados com estudantes e o corpo docente.

A dissertação “Escritas de si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis”, realizada também em 2016 por Samuel Pereira Marcolin, na Universidade Federal de Santa Catarina (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174783>), foi

desenvolvida junto a um núcleo de jovens e adultos no município de Florianópolis, onde o pesquisador é professor de História na modalidade EJA. O intuito foi refletir sobre as possibilidades do ensino de História a partir das narrativas e memórias dos estudantes. Essas narrativas foram mobilizadas a partir de entrevistas, posteriormente problematizadas individual e coletivamente. Além disso, diário de atividades, mapas conceituais, caderno de anotações dos estudantes e pesquisas bibliográficas foram utilizadas como fontes para a realização da pesquisa. Ao final, uma ação educativa foi desenvolvida junto a estes estudantes, que seguiu a estrutura de etapas desenvolvidas pelo modelo de educação da EJA em Florianópolis e buscou abrir espaço para as singularidades do ensino de História nesse contexto. Ao fazer um balanço da proposta da pesquisa, o autor acredita que ainda existem inúmeros desafios na construção de um ensino mais participativo e democrático aos jovens e adultos, mas que o fato de eles serem escutados já se torna uma possibilidade de participação e integração a um sistema educacional mais autônomo.

E, por fim, no ano de 2016, temos a dissertação “Pedagogia Histórico Crítica e Educação Histórica: contribuições para o ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA”, de Maurício José Adam, apresentada à Pós-Graduação em História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/173186>), que buscou analisar o interesse dos estudantes pelo conhecimento da história como componente curricular e as contribuições do conhecimento produzido por este componente no cotidiano dos estudantes e em suas práticas de orientação no tempo. Por meio de questionários, identificou-se que o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico é majoritariamente por simples curiosidade. Evidenciou-se, também, que os alunos não entendem o presente como resultado de eventos passados e acabam não compreendendo o significado da história em sua trajetória de vida. Com base nessas constatações, planejou-se uma Oficina de formação de professores que trabalham com as etapas 7, 8 e 9 da EJA em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, com base em conceitos da Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani e da Educação Histórica de Jörn Rüsen.

Depois, em 2018, temos a pesquisa intitulada “Ensino de história das mulheres: experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Imperatriz-MA (2017)”, da Universidade Federal do Tocantins e de autoria de Jucileide da Silva Almeida (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429542>), que teve por objetivo apontar possibilidades do ensino de História das mulheres a partir das experiências dos/as estudantes da EJA. Por meio da metodologia da História Oral, foi realizada entrevista individual e semiestruturada com 10 alunos selecionados (cinco homens e cinco mulheres), aplicando uma

dinâmica em sala de aula para levantar as representações dos estudantes sobre o feminino e o masculino. Por fim, foram trabalhados com uma turma o levantamento e análise das imagens femininas no livro didático da EJA. Como produto, apresentou-se uma sequência didática, que aborda a história de vida dos/as estudantes, com o uso de uma estratégia para os/as estimular a apresentar suas representações sobre gênero, rodas de conversas e análise das imagens femininas do livro didático.

O trabalho de Eline de Oliveira Santos, “A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de História e consciência histórica” (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432839>), também de 2018, da Instituição UNEB – Universidade do Estado da Bahia, buscou investigar a contribuição que o ensino de História oferece na construção da consciência histórica de gênero e raça de mulheres negras, ao desnaturalizar as relações hierarquizadas de gênero tecidas historicamente. Nesse sentido, buscou-se responder como os discentes são instrumentalizados pelo ensino dessa disciplina para desenvolver um pensamento crítico e reflexivo que evidencie o desenvolvimento da consciência histórica. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com quatro mulheres negras e, ao final, verificou-se que ocorreram transformações significativas na percepção dos discentes em relação à relevância da mulher negra na sociedade. No entanto, notou-se que há ainda uma grande necessidade de redimensionar o currículo de História, de modo que este contribua para a quebra de estereótipos e preconceitos que ainda são direcionados à presença feminina negra na sociedade.

Em relação à plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, selecionamos três pesquisas que se relacionam com o tema. Assim, trazemos a dissertação de Orlando Amendola, “Ensino-Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos: Uma proposta didática”, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino de História (ProfHistória), da PUC-Rio ([https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5030738](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5030738)). O pesquisador, professor de História no NEJA, buscando perceber a relevância social e política da EJA e problematizar o ensino e aprendizagem de conteúdos e conceitos em sala de aula, sublinhou que muitas vezes, para responder aos questionamentos dos estudantes sobre determinados conteúdos, era necessário elaborar material didático complementar. Dessa forma, a partir da constatação da precariedade com a qual os sujeitos dessa modalidade lidam com o exercício da cidadania e com a noção de democracia, propôs a elaboração de uma apostila impressa como material didático complementar para a disciplina de História. A produção desse material se deu por meio de

pesquisa bibliográfica sobre assuntos relacionados à Ditadura Militar no Brasil e a luta contra ela, por exemplo, o fim do AI-5, a Campanha das “Diretas Já” e a Constituição de 1998. Viu-se na apostila uma possibilidade de, em sala de aula, ampliar problematizações e reflexões sobre o conteúdo abordado, de forma a contribuir para o papel formativo da disciplina História. E conclui dizendo que “desconsiderar a EJA é não pensar e não propor uma educação em sua completude” (AMENDOLA, 2016, p. 39).

A dissertação “Ensino de História, Consciência Histórica e a Educação de Jovens e Adultos”, de Wilian Junior Bonete, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina ([https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1032971](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1032971)), procurou investigar o significado do conhecimento histórico para os alunos e em que medida o ensino de História tem influência na formação de um pensamento crítico e reflexivo acerca de si mesmos e do mundo contemporâneo. A amostra envolveu 66 alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola, da rede pública, da cidade de Guarapuava, PR. Os dados foram coletados através de um instrumento de investigação composto por um conjunto de questões históricas (fechadas e discursivas), envolvendo significado, interesse, agrado, confiança, temporalidade, experiência na sala de aula e vida prática. O resultado geral do trabalho indicou que a História, longe de ser uma simples matéria escolar ou um amontoado de coisas sem sentido, é, para os jovens e adultos, uma forma que possibilita a interpretação e compreensão da realidade, do presente e da vida pessoal como parte das mudanças que ocorrem na sociedade.

A pesquisa intitulada “O desvio de função docente no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em São Luís”, de autoria de Leonor Viana de Oliveira Ribeiro, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão ([https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5081031](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5081031)), buscou identificar o desvio de função docente à luz dos dados do Educacenso<sup>16</sup> 2014 e estabelecer conexões entre o desvio de função e a qualidade do ensino de História ofertado nas redes públicas, estadual e municipal de São Luís. A metodologia utilizada para esse estudo incluiu a utilização dos dados de professores e

---

<sup>16</sup> O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de cinco formulários: Escola, Gestor, Turma, Aluno e Profissional Escolar. Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escola>. Acesso em: 27 set. 2019.

alunos do Educacenso 2014; revisão bibliográfica e documental sobre a temática; pesquisa focal com grupo de professores que já atuaram em desvio de função docente para pensar questões que deveriam compor os questionários que foram aplicados aos docentes; aplicação de questionário aos gestores escolares e entrevista com os técnicos/superintendente da EJA nas duas redes de ensino público.

A partir da análise do material coletado, foi possível identificar os índices de desvio de função nas redes públicas de ensino estadual e municipal na modalidade EJA, e de quais formações provêm os profissionais que atendem o ensino de História; os dados quantitativos sobre a formação para o ensino de História nas instituições formadoras públicas em São Luís, desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 até 2014; o percentual de docentes atuando no ensino de História fora da área de formação e sua relação com o desvio de função docente em algum momento da carreira profissional.

Finalmente, foi realizado um levantamento de pesquisas no Repositório Institucional do IBICT, no entanto não foi encontrada nenhuma pesquisa diferente das anteriores, relativa ao objeto da pesquisa ora apresentada.

Mediante os resultados obtidos no levantamento, pudemos verificar que alguns trabalhos localizados voltaram os seus olhares para as práticas educativas da EJA. Aqui, abrimos espaço para a discussão desta modalidade que, ao longo da sua história, como veremos adiante, tem-se caracterizado por tentar articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola com processos extraescolares que acontecem com homens e mulheres cotidianamente (BRASIL, 2008). Por isso, trabalhar na Educação de Jovens e Adultos envolve o desafio de confrontar diariamente com os dilemas de uma modalidade de ensino que tem na sua origem a diversidade, a desigualdade e a exclusão.

Para além disso, devemos considerar outras dificuldades que muitas vezes dificultam o seu desenvolvimento, a exemplo da falta de corpo docente habilitado para o desempenho adequado a essa modalidade escolar, currículo que nem sempre dialoga com as necessidades e interesses da população atendida pela EJA, que compreende jovens e adultos com diferentes idades, diversos níveis de escolarização, distintas trajetórias escolares e, sobretudo, humanas (DAYRELL, 2005).

Dentre os desafios citados, no que se refere à formação docente para a EJA, dispomos de pesquisas que abordaram aspectos como o desvio da função docente nas escolas e sua relação com o ensino de História, e exploraram a necessidade de aprofundamento de estudos e ações que visem a formação inicial e continuada do professorado nas especificidades da área. A prática pedagógica de professores da EJA continua sendo um dos maiores desafios

atualmente, pois, como discutiremos, a formação desses profissionais precisa ser diferenciada e, na realidade, eles não apresentam qualificações específicas para atender o jovem, o adulto ou o idoso que não seguiu uma trajetória escolar linear. Nesse sentido, é necessário um olhar diferenciado para a formação do docente que atuará junto ao educando da EJA, que apresenta diversos anseios, questionamentos, dificuldades e necessidades no aprendizado.

Além da formação docente, o currículo, que reflete as lutas mais amplas da sociedade, também se revela como um elemento determinante para o melhor desenvolvimento da EJA. Na tentativa de estabelecer parâmetros para a elaboração do currículo para essa modalidade, é essencial organizar projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados às especificidades e expectativas do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos.

Não obstante, o olhar mais detalhado de algumas pesquisas apontou que os projetos pedagógicos não contemplam a história de vida do alunado EJA, suas experiências, demandas e anseios. Os conhecimentos acumulados por esses sujeitos não são respeitados e considerados nesses projetos. Isso justificaria o fato de alguns trabalhos se ocuparem em elaborar produtos como materiais didáticos complementares, sequências didáticas, oficinas, trabalhos coletivos e ações educativas que abordassem temas significativos para o presente do público EJA: democracia, questões de gênero, relações étnico-raciais, histórias de vida.

Ademais, essas produções acadêmicas revelaram uma das críticas mais recorrentes ao ensino de História na EJA: as estratégias didático-pedagógicas que ainda são marcadas pela “educação bancária” em que o professor deposita, transmite um conteúdo desconectado das vivências dos alunos, meramente reproduzido e que deslegitima o conhecimento e os saberes dos estudantes.

Diante desses estudos, também foi possível apreender que as práticas relacionadas ao ensino de História não devem se sustentar apenas no uso de livros didáticos e cadernos. E que apesar dos limites e desafios apresentados no cotidiano das escolas, muitos professores querem ensinar História de forma significativa para os estudantes jovens e adultos, ou seja, os educadores ainda buscam outros caminhos para possibilitar a formação histórica por meio de um ensino em que o aluno, com suas memórias e narrativas, tenha voz ativa e não se limite a somente receber o conteúdo; enfim eles querem contribuir para a formação crítica desses estudantes, explorando a relação entre o passado e o presente.

Ainda sobre as pesquisas, destacamos a perspectiva que duas delas trouxeram em relação à implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no que tange à abordagem das relações de gênero e étnico-raciais na EJA. Nesse viés, consideraram dois pontos fundamentais: 1) a questão de gênero e raça para contribuir com o desenvolvimento da

consciência histórica e 2) a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.<sup>17</sup> A partir desta legislação, exploraram os desafios e limites da conexão entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Mas também se constatou que houve uma ampliação no entendimento acerca do papel da população negra na formação da sociedade brasileira e que “constitui em fator importante na construção e consolidação da identidade étnico racial e de gênero” (SANTOS, 2018, p. 110).

Nessa linha, outras pesquisas ocuparam-se da consciência histórica enquanto campo de investigação e entenderam que o ensino de História pode explorar diversas fontes e, nesse bojo, as histórias de vida se constituem em importantes instrumentos para tecer novas abordagens que potencializam o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência histórica. Além disso, a partir da percepção das limitações e dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA no campo econômico, político e social, elas ajudaram no processo de aprofundamento das reflexões sobre a constituição histórico/cultural destes sujeitos.

Em razão disso, reflete-se sobre a (re) construção e redirecionamento dos saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos. Por meio de espaços colaborativos diversos, o professor da EJA, que é um sujeito singular que possui uma história de vida e que reconstrói seus saberes na experiência, pode repensar a sua prática, possibilitando a construção de sua autonomia. Ora, se esses saberes são produzidos e mobilizados pelo saber-fazer, nada mais coerente como disponibilizar a esses profissionais, e a quem estiver interessado, um ambiente para a troca e o compartilhamento dessas experiências. Concluímos a ideia observando que apesar de algumas pesquisas selecionadas focarem na identidade profissional de docentes da EJA, nota-se uma carência de abordagem sobre o profissional do ensino de História, em especial. Nossa pesquisa e seu produto – documentário temático com narrativas de professores de História da EJA compartilhado publicamente no Observatório do Ensino de História e Geografia – pretendem contribuir com esse processo.

Com efeito, todas as discussões são válidas, uma vez que abre oportunidades de encontrar, sob diversos olhares e diferentes formas, caminhos para responder às várias questões que ainda permeiam o contexto do ensino de História na EJA, além de compreender essa modalidade de ensino enquanto um campo político, de formação e de investigação que está irremediavelmente comprometido com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade. Assim, é necessário repensar a educação e em

---

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

propostas mais concretas para esse segmento específico, assim como os papéis que os gestores e docentes podem assumir para possibilitar novas formas de construção do conhecimento entre estudantes da EJA.

Com esse levantamento bibliográfico de pesquisas concluídas foi possível ter uma noção ampliada sobre os objetos de estudos em tela. Não podemos negar que, de fato, há bastante produção acerca da EJA, todavia, com relação à reflexão sobre a ação docente no ensino de História na modalidade, as produções tornam-se escassas.

Assim sendo, essa pesquisa bibliográfica nos permitiu esboçar um panorama, mesmo que sucinto, do que se tem pesquisado sobre o ensino de História na modalidade EJA e, de uma maneira geral, constatamos que este ainda é um tema pouco abordado na literatura acadêmica. Mostrou-se relevante e pertinente, então, desenvolver pesquisas como a que propusemos para contribuir com o aprofundamento das reflexões sobre o ensino de História nessa modalidade por vezes negligenciada pelas políticas públicas, como veremos no momento adequado, e para, por meio das narrativas dos próprios professores, colaborar para a construção de um ensino de História que dialogue com a história de vida desses estudantes jovens e adultos e com seus interesses e necessidades. Portanto, após apresentarmos o caminho acadêmico percorrido pela pesquisadora, o recorte e as abordagens mais recorrentes sobre o ensino de História na EJA, tal como para finalizar essa parte introdutória de nosso trabalho, demonstramos a seguir as discussões que justificaram a elaboração do problema de nossa pesquisa e da proposta de produto.

### **1.3. Apresentação da Pesquisa**

O ensino de História, durante muito tempo, baseou-se na tradição que levava o aluno a limitar o seu conhecimento a acontecimentos históricos específicos, de uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Desse modo, muitas pessoas ainda acham que a disciplina de História é uma complexa reunião de datas, fatos, lugares e personagens de outra época. Talvez por isso se pense que a disciplina trata do passado longínquo de sociedades das quais nem os estudantes nem os educadores participaram e, por isso, não tem significado para a formação social.

Esse tipo de ensino não incentiva questionamentos e nem debate aos conteúdos estudados em sala de aula, formando alunos inabilitados para relacionar tempos distintos e compreender o mundo em que vivem. A autora Helenice Ciampi (2003) enfatiza que o desinteresse dos alunos com a disciplina vincula-se ao ensino positivista, baseado na

transmissão de verdades históricas inquestionáveis a serem memorizadas e reproduzidas e de conhecimentos desconectados da realidade dos estudantes e, portanto, pouco significativos.

Na contramão desse tipo de ensino, propõe-se que o educador trabalhe em sala de aula com unidades temáticas, estabelecendo relações entre o passado e o presente, sem negligenciar a temporalidade, e procure relacionar conhecimentos históricos com vivências e experiências dos estudantes para, a partir da compreensão do processo histórico, contribuir para que o aluno reflita sobre seu presente, sobre a relação entre vivências individuais e sociais em sua historicidade e pense sobre seu agir social.

Esse panorama de reflexões sobre o lugar e o papel do ensino de História tem se estabelecido como um campo fértil de pesquisa que contempla, sob diversos olhares, investigações teórico-metodológicas que tomam por objeto o ensino dessa disciplina e partem do princípio da necessidade de se construir fundamentos que respondam a perguntas como: O se espera alcançar com o ensino de História? O que é significativo, válido e importante ensinar aos alunos nas aulas de História? Como, para que e por que ensinar História? O que mais interessa, por exemplo, aos alunos jovens e adultos que já possuem uma experiência de vida, social, cultural e profissional? Ronaldo Cardoso Alves (2011) afirma que tais questionamentos revelam a necessidade de se pensar e construir um referencial de História que permita às pessoas a construir suas identidades e colocarem-se de forma ativa diante dos problemas de orientação temporal nos diversos espaços da sociedade.

As inquietações acerca da função social da História e suas relações com a vida humana prática também podem ser pensadas e analisadas de acordo com o olhar do professor. Nesse sentido, pergunta-se: O que faz o professor de História na sala de aula? Quais as metodologias, os materiais didáticos, os recursos que utiliza para desenvolver o processo de ensino em História? Como avalia o alcance dos objetivos pretendidos nesse processo? Como compreender a experiência profissional dos sujeitos que trabalham com o ensino de História? (FONSECA, 2000).

É nesse viés que a presente pesquisa se amparou ao propor compreender como profissionais do ensino de História na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem o processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. Ou seja, buscamos entender os saberes e as práticas de professores do ensino de História na modalidade EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação docente.

Para isso, registramos, por meio de recurso audiovisual, as narrativas de seis profissionais do ensino de História que lecionam em escola municipal de Uberlândia-MG na

modalidade EJA – anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), em relação à construção do processo de ensino junto aos estudantes jovens e adultos. O que se aspirou foi entender o planejamento das aulas, a seleção de conteúdo, as estratégias didáticas que utilizam para desenvolver o processo de ensino de História, a avaliação do alcance dos objetivos pretendidos nesse processo, como lidam com as especificidades desse segmento e as experiências marcantes ao longo da trajetória como professor de História EJA.

Sendo assim, era de fundamental importância que as fontes para esse estudo fossem produzidas por e com os sujeitos dessa história, ou seja, a pesquisa foi feita levando em consideração a oralidade. A história oral ganhou relevância no desenvolvimento desse projeto de pesquisa, pois “grande parte da evidência oral oriunda da experiência pessoal direta é preciosa exatamente porque não pode provir de nenhuma outra fonte. É inerentemente única” (THOMPSON, 1992, p. 307). Evidentemente, com isso, firmamos nossa opção por uma história subjetiva, que não busca uma verdade, mas caminhos para novas interpretações, que dialoga com a ideia de (re) construir e compartilhar saberes e experiências à luz das práticas docentes.

A opção pela história oral como método privilegiado de investigação que se pretendeu realizar, portanto, é mais que um impulso de modismo, posto que ela tem feito muitos adeptos, principalmente no Brasil. É um caminho metodológico na realização dos estudos que implica rigor no trato das narrativas e valorização do conhecimento do sujeito e do saber que com ele pode ser construído. Nesse sentido, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu uso tem se propagado e com isso vem surgindo diferentes formas de trabalho, com o que se chama de “fonte oral”. Queremos sublinhar que nesse *boom* da história oral surgiram diferentes linhas de trabalhos e que a escolhida para a elaboração desse projeto foi a sintetizada por J. C. Sebe Bom Meihy. Fazer essa definição significa respeitar critérios éticos e metodológicos que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa. Critérios como a existência de uma relação sujeito-sujeito, em contraposição a sujeito-objeto, que passa a exigir do pesquisador um posicionamento diferente frente ao seu “objeto” de estudo. A experiência do indivíduo passa a ser valorizada e contribui para uma história mais viva, mais comovente e mais verdadeira.

As narrativas registradas em vídeos passaram, em um primeiro momento, por uma decupagem, com o objetivo de analisar categorias/temáticas e abordagens semelhantes e diferentes entre cada narrativa, e selecionar os temas que definiram os produtos audiovisuais que foram criados. Em seguida, a pesquisadora selecionou os trechos mais significativos de cada depoimento para cruzá-los na produção audiovisual, promovendo, assim, a transcrição dos vídeos.

A partir disso, dois produtos audiovisuais foram apresentados, quais sejam: os vídeos de cada entrevista na íntegra e um documentário temático cruzando diferentes narrativas. Ambos os produtos estão disponibilizados na plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia”, a qual é melhor explicitada ao longo desse trabalho. Assim, as histórias orais foram registradas e editadas, possibilitando leituras e interpretações posteriores e permitindo ao leitor a compreensão daquilo que os narradores contaram e que desejaram ver transmitido a outros.

Com isso em mente, o movimento de realizar essa pesquisa em escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG pretendeu ampliar o olhar sobre a EJA e contribuir para a compreensão de sua especificidade, tendo em vista a própria diversidade desta área que, como analisaremos, atravessou e atravessa instabilidade nas políticas públicas nos diversos níveis do governo.

Além disso, as entrevistas realizadas, gravadas e divulgadas podem colaborar para a valorização e a visibilidade social da ação docente no processo de ensino de História na Educação Básica, na especificidade da EJA. Outrossim, trazem benefícios históricos-educacionais, uma vez que são analisadas questões que demonstram a necessidade de garantir aos jovens e adultos uma educação que atenda às suas expectativas, aos seus interesses e às suas particularidades. Portanto, tratou-se de um projeto de pesquisa fundamentado na produção de entrevistas como fonte privilegiada, com o intuito de constituir um acervo de narrativas para a consulta do público.

Em relação a estrutura dessa Dissertação, esta se divide em duas partes, além dessa introdução e das considerações finais. A primeira delas apresenta o embasamento conceitual e a historicização da díade que essa pesquisa aponta – a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de História. A segunda parte versa sobre o estudo das narrativas docentes por meio da História Oral, e delinea os referenciais metodológicos da pesquisa, relatando procedimentos como a seleção dos entrevistados, a realização das entrevistas, a análise das narrativas audiovisuais e a produção do documentário. Abrange, ainda, o levantamento de produções audiovisuais similares, ou seja, elaboradas a partir de narrativas gravadas com diferentes grupos sociais, e as formas de divulgação dos produtos audiovisuais e usabilidade pelo público-alvo, especialmente pelos profissionais do ensino de História da EJA, e pela sociedade como um todo.

## 2. EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nessa seção abordamos alguns aspectos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando relacionar a presença da disciplina de História em suas diretrizes curriculares. Detemos na constituição da EJA em geral e, especificamente, no Ensino Fundamental, que é a etapa da Educação Básica em que atuam nossos entrevistados. Nesse viés, uma pequena parte introdutória do tema procura conceituar a EJA, apontar seus sujeitos e os diversos espaços que a contemplam. Para compreendermos a importância dessa modalidade educacional e sua situação atual no Brasil, traçamos os principais marcos legislativos (revogados e vigentes), objetivando conhecer e pontuar as modificações pelas quais ela passou, sobretudo pós-Constituição de 1988. A partir disso, fazemos apontamentos importantes, como a distância entre o proclamado na legislação e o realizado, e os altos índices de analfabetismo registrados. Inclusive, ainda nessa seção, conceituamos analfabetismo e apresentamos as taxas de pessoas de 15 anos ou mais no Brasil e na cidade de Uberlândia-MG que ainda estão analfabetas. Por fim, fazemos algumas considerações sobre a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos e como a disciplina de História é referenciada nas propostas curriculares de EJA.

### 2.1. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Uberlândia-MG

Ao longo da história educacional brasileira, podemos verificar desafios na formação das crianças, adolescentes e adultos. Essas dificuldades, como a ampliação significativa das oportunidades educacionais, fazem parte de um processo mais complexo que permitiu que perdurasse uma organização escolar deficiente, refletida em jovens e adultos que foram excluídos do sistema formal de ensino por ter pouco ou nenhum estudo, seja por se encontrar em condições de vidas precárias, ou por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo por não terem tido acesso à escola.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, mesmo antes de ser considerada uma política pública pelo Estado,<sup>18</sup> envolve uma diversidade de interesses, isto é, ela é marcada por várias lutas ideológicas e políticas. Concebida em meio às práticas pedagógicas fundamentais no ideário da “Educação Popular”,<sup>19</sup> que procurava romper com

---

<sup>18</sup> “Em nossa sociedade moderna, o Estado desenvolve uma série de atividades e ações voltadas para a sociedade em geral. O conjunto dessas atividades é o que comumente chamamos de políticas públicas” (RESENDE, 2010, p. 75-76).

<sup>19</sup> A Educação Popular é um método educativo que considera os saberes prévios dos estudantes, suas realidades identitárias e culturais para a construção de novos saberes. O termo implica uma educação voltada para o estímulo ao olhar crítico, a partir do desenvolvimento do diálogo, da participação popular e leitura de mundo (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6).

contextos discriminatórios e valorizar o saber popular, encontra na sua trajetória desatenção e ações governamentais negligentes, entraves que dificultam a constituição de sua identidade, o reconhecimento de suas especificidades e a construção de um regulamento próprio, trazendo sérias consequências pedagógicas e didáticas ao processo educativo de sujeitos excluídos do sistema escolar (STRECK, 2011).

O fato central, em meio a omissões, lutas, desafios e reivindicações, é o inquestionável reconhecimento da EJA como um direito das pessoas, fora da idade convencional, terem acesso à educação escolar. Mas, primeiramente, cabe abordar a concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos. Com essa finalidade, Paiva (2007, p. 27) afirma que “a EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar”.

A Declaração de Hamburgo, que divulgou as conclusões da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em Hamburgo,<sup>20</sup> e da qual o Brasil é signatário,<sup>21</sup> traz que:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social as considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (Art. 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Ainda abordando a educação de jovens e adultos para além da escolarização, Maria Clara Di Pierro (1999) defende que:

Educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais

---

<sup>20</sup> Realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha. Informações mais detalhadas disponíveis em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=657-vollejaelt-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vollejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 nov. 2019.

<sup>21</sup> O Brasil é signatário de vários documentos internacionais que pretendem ampliar a vocação de determinados direitos para um âmbito planetário. O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções (BRASIL, 2000).

pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO *et al*, 1999, p. 132).

Trazendo o foco para a escolarização como ponto específico dentro dessa visão mais ampla de educação, assim como proposto nessa pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica citam que:

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 40).

Nessa ordem de raciocínio, a EJA é uma modalidade educativa que abrange a Educação Básica, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, e tem como propósito atender jovens e adultos que ultrapassaram a idade própria<sup>22</sup> e não tiveram garantidos o ingresso na escola ou a permanência nela por múltiplas razões.

Com tais entendimentos, percebe-se que a EJA compreende um conjunto muito amplo e diverso de processos e práticas formais e não formais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais, de habilidades socioculturais e de acesso e garantia de direitos sociais (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Muitas dessas práticas se desenvolvem fora do contexto escolar e podem se referir a uma gama ilimitada de fenômenos que envolvem as experiências sociais do indivíduo. Não podemos ignorar os processos de aprendizagem informal e ocasional dos jovens e adultos, entretanto, como aponta o professor Carlos Henrique de Carvalho (2010), estamos tratando aqui de uma ação educativa específica, destinada aos sujeitos que buscam tardiamente sua escolarização.

Como os sujeitos da EJA compreendem jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, entre outros, não podemos desconsiderar a diversidade que ela contempla dentre dos diversos espaços de aprendizagem, haja vista que pensar o alunado da EJA é trabalhar **com** e **na** diversidade. Nesse caminho, o Documento Base Nacional (2008, p. 1) aborda:

EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados – de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo;

---

<sup>22</sup> A expressão “idade própria”, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), inclusive do art. 37, que veremos mais adiante.

livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais – todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2008, p. 1).

Dentro desse caráter ampliado, os termos “jovens e adultos” sugerem que, em todas as idades e em todas as fases da vida, é possível se formar, se desenvolver e adquirir conhecimentos, habilidades, competências e valores que ultrapassam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização pessoal e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000).

#### 2.1.1. Trajetória histórica da EJA no cenário educacional brasileiro (1934-2017)

Em uma sociedade, a função das leis é, de forma conceitual, controlar os comportamentos e ações dos indivíduos de acordo com os princípios daquela sociedade. Mas, por trás disso, elas também são consequência do exercício da cidadania, das lutas e dos movimentos sociais, do diálogo com os indivíduos, que buscam, por meio das legislações, tanto preservar quanto transformar certas normas sociais:

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais. Por isso mesmo, as leis são também expressão de conflitos histórico-sociais. Nesse sentido, as leis podem fazer avançar ou não um estatuto que se dirija ao bem coletivo. A aplicabilidade das leis, por sua vez, depende do respeito, da adesão e da cobrança aos preceitos estabelecidos e, quando for o caso, dos recursos necessários para uma efetivação concreta (BRASIL, 2000, p. 12).

Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão do processo de construção do direito à EJA no Brasil, torna-se necessário situá-la no contexto do direito à educação. Apesar das primeiras iniciativas de uma ação educativa junto ao jovem e adulto serem missionárias e datarem desde os anos iniciais do período colonial, em 1549, discutiremos a história da EJA no século XX, quando são implementadas políticas públicas educacionais nacionais.

Com esse recuo já é possível entender o contexto histórico da EJA, conhecer a legislação, observar as mudanças e as permanências, além da presença da disciplina de História nessas experiências, enfim compreender as transformações pelas quais ela passou e, também, entender suas implicações político-sociais. Portanto, pretendemos apresentar alguns elementos históricos para relembrar alguns ordenamentos legais já extintos e possibilitar o apontamento de temas e problemas que sempre estiveram na base das práticas e projetos relacionados à EJA e de suas diferentes formulações no Brasil.

A Revolução de 1930 marca a reformulação do papel do Estado (antes Província) no Brasil. As mudanças políticas e econômicas, provocadas pelo processo de urbanização e aceleração da industrialização, quando centenas de pessoas migraram do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida, trouxeram necessidades até então não consideradas, como a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos, a formação mínima da mão de obra do próprio país e a manutenção da ordem social nas cidades. Com isso, os recentes trabalhadores urbanos necessitavam da leitura e da escrita.

No sentido de influenciar as diretrizes governamentais, um grupo de educadores, a exemplo de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, apresentou ao governo e à Nação várias propostas de reforma pedagógica e reforma do ensino por meio de um extenso documento chamado “Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova”, que defendia a escola pública obrigatória, gratuita e laica. Assim, o ideal proposto pelo grupo, conforme aponta Carvalho (2010, p. 34), “era que o aluno tivesse voz e desenvolvesse a capacidade de ação, não se limitando a receber o conhecimento, como se fosse uma caixa vazia”.

As ideias dos pioneiros da educação nova exerceram profunda influência no pensamento educacional da época em favor da escola como parte de uma sociedade democrática, de modo que a tendência ao fortalecimento e à mudança do papel do Estado é explicitada, como política de Estado, na Constituição de 1934,<sup>23</sup> que reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, “a educação como direito de **todos** e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149, grifo nosso).

A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação (PNE), diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio da educação primária, gratuita e de frequência obrigatória para todas as crianças, extensiva aos adultos (§ único, a). Isso demonstra que o legislador teve a intenção de declarar expressamente que o “**todos**” do art. 149 inclui os adultos do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade (BRASIL, 2000). Com isso, a Constituição consolidou o sistema público de ensino, extensivo aos adultos, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. Aqui ficam claras a obrigação e responsabilidade do Estado pela educação básica.

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 110).

Com a nova Constituição, ficou claro o dever da União com relação à educação, sobretudo à educação de adultos, que pela primeira vez era reconhecida e recebia um tratamento particular. E, naquele momento, a receita destinada a União foi dividida entre estados e municípios para que estes a pudessem gerir, reafirmando o dever e a obrigação do poder público com a educação no país. No entanto, na prática, isso não aconteceu, em razão da burocratização do sistema público brasileiro.

Em 1937, em decorrência do golpe de Estado, foi apresentada uma Constituição que instaurou o Estado Novo. A tendência de uma maior democratização social e educacional foi desacelerada na Constituição de 1937, de forma que o Estado, na opinião de Haroldo de Resende (2010), se eximiu da educação pública, assumindo um papel meramente suplementar, descuidando do atendimento educacional aos jovens e adultos.

Assim, frente à mobilidade do país para a modernização e à criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, o Decreto Federal nº 19.513, de 1945, regulamentou o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP e determinou que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser destinados para auxiliar o desenvolvimento do ensino supletivo destinados a adolescentes e adultos analfabetos. No entanto, por priorizar o ensino médio e o universitário e privilegiar as elites dirigentes do país, não houve, então, ensino primário para todos e muito menos educação de adultos não escolarizados.

Com a destituição de Vargas e a importância da democracia política, volta-se ao cenário movimentos sociais e temas culturais reprimidos à força. Um dos momentos de tal retorno foi a Constituição de 1946,<sup>24</sup> que reconheceu a educação como direito de todos (art. 166) e também estabeleceu que o ensino primário oficial fosse gratuito para todos (art. 168, II).

Ainda na década de 1940, aconteceram algumas iniciativas políticas e pedagógicas significativas para a educação de adultos, como o lançamento, em 1950, da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que criou uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, incluindo a elaboração de material didático destinados a eles, bem como a realização de dois eventos essenciais para a área: o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

---

<sup>24</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

No final da década de 1940 e início dos anos 1950, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava no país, face ao crescimento das indústrias. Nesse sentido, como salientam Haddad & Di Pierro (2000), a educação de adultos passava a ser condição primordial para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Com os esforços empreendidos pelo Estado para promover uma educação e uma qualificação mínima à força de trabalho, as taxas de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade tiveram um decréscimo para 46,7% no ano de 1960 (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 111).

#### 2.1.2. De 1959 a 1964, um período marcante para a EJA

O período que vai de 1959 a 1964, quando ocorre o golpe militar, se mostrou bastante importante no campo da EJA. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, constituiu-se um marco histórico para a área. Participantes, a exemplo de Paulo Freire,<sup>25</sup> buscavam redefinir as características específicas e pensar a educação de adultos como uma modalidade de ensino, defendendo e propondo uma “educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (CARVALHO, 2010, p. 35).

Essa reformulação foi sugerida pelos educadores a partir da percepção da necessidade de revisar e renovar o sistema educacional, que organizava cursos que não condiziam com a realidade dos alunos, baseados em métodos e técnicas pedagógicas e processos educativos desatualizados e nos moldes da escola primária, favorecendo uma educação infantilizada.

Como salienta os autores Haddad & Di Pierro,

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecidos em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Apoiavam no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos, mas também representavam a luta política

---

<sup>25</sup> A partir de Paulo Freire é que se começa a pensar em uma metodologia diferenciadas para a EJA. A metodologia freiriana para a Educação de Jovens e Adultos defende a participação popular na vida pública nacional e enxerga a educação também como uma forma de conscientização e emancipação (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6). O trabalho de Carvalho (2010) traz uma síntese de quem foi Paulo Freire, suas principais obras, seu legado e sua contribuição para a educação de forma geral.

dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideias via prática educacional (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113).

Nesse período de intensos movimentos populares, a educação de adultos passou a ser reconhecida, inclusive como instrumento de ação política, graças à união desses movimentos em favor de uma mesma causa: o direito de todo cidadão de se alfabetizar e ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Com isso, atribuiu-se a essa modalidade de ensino uma “forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113).

A Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,<sup>26</sup> reconheceu a educação como direito de todos e, visando ao atendimento da educação para jovens e adultos, estabeleceu, sem a observância de regime escolar, que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza, e, nas mesmas condições, seria permitida a obtenção de certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de 19 anos (art. 99).<sup>27</sup>

### 2.1.3. O regime militar e a Educação de Jovens e Adultos

Com o regime militar, instalado por meio do golpe militar de 1964, os movimentos em prol dessa educação renovadora dentro da EJA foram reprimidos. No entanto, mesmo com a repressão e com exclusão de parcelas populares significativas do sistema escolar de boa qualidade, o movimento pela educação básica já se mostrava bastante incorporado aos jovens e eles continuaram a ensinar o povo, prática que ocorria de forma velada:

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção,

<sup>26</sup> Diz respeito à lei da educação nacional, ao ordenamento jurídico que estabelece as coordenadas para a realização da educação no país.

<sup>27</sup> A origem dos exames data do século XIX, quando não havia o nível equivalente ao ensino médio e os exames eram a única forma de acesso ao ensino superior. Quando, no século XX, o ensino médio seriado foi organizado, os exames foram vinculados à Educação de Adultos como uma forma de avaliar aprendizagem para as pessoas que não haviam cursado meios formais escolares. Os exames, a exemplo dos exames de madureza ginásial e colegial, passam a ser, portanto, uma alternativa de obtenção de certificado para aquelas pessoas que não seguiram o ensino regular (Maria Clara Di Pierro, disponível em: [http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai\\_laranja\\_04.html](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul18/fai_laranja_04.html). Acesso em: 29 abr. 2020). Veja sobre o histórico dos exames de madureza no trabalho de Haddad (1991). **Estado e Educação de Adultos - 1964/1985**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

com fins de garantir a ‘normatização’ das relações sociais (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 113).

Em meio às manifestações no país e às intervenções do Estado em todas as instituições, inclusive as de ensino, a EJA, no que tange às práticas educativas, se encaminhou para dois sentidos no âmbito da sociedade civil: um oficial, controlado pelo governo, e um clandestino, chamado até hoje de “Educação Popular”,<sup>28</sup> que reconstituía e reafirmava os interesses populares. Na verdade, o Estado, na medida em que reconhecia na educação um dos mecanismos fundamentais de mediação com a sociedade, não poderia desprezar a escolarização básica de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, abandonar esse setor e desprezar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população não coincidiria com a proposta de um grande país que os militares se propunham a construir. Assim, em contexto nacional e internacional, era necessário dar respostas a um “direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 114). O retorno veio com a fundação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967, e, posteriormente, em 1971, com a implantação do Ensino Supletivo.<sup>29</sup>

Nessa linha, o MOBRAL apresentou-se com a proposta de “erradicar”<sup>30</sup> o analfabetismo no Brasil e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.<sup>31</sup> O Movimento teve uma abrangência nacional e contou com uma situação privilegiada de recursos,<sup>32</sup> com abundância de material didático, assim como um numeroso e bem-estruturado quadro de funcionários técnicos-administrativos. Apesar disso, o programa logo foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização,<sup>33</sup> pelos critérios utilizados na avaliação da

---

<sup>28</sup> Para informações mais detalhadas, acesse o “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas”, disponível em: [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

<sup>29</sup> Legalmente instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

<sup>30</sup> Destaca-se que o verbo “erradicar”, conforme o Dicionário de Português *Online*, significa: arrancar pela raiz, eliminar ou proporcionar a destruição na totalidade, fazer com que acabe completamente; cessar, arrancar, extinguir. Definição disponível em: <https://www.dicio.com.br/erradicar/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

<sup>31</sup> De acordo com Haddad & Di Pierro (2000, p. 115), “o MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médici”.

<sup>32</sup> “O movimento era financiado por 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, além de recursos de ordem orçamentária (de que o MOBRAL não dependia). Com esses recursos, o MOBRAL tinha rendimentos rápidos e de caráter extra orçamentário” (CARVALHO, 2010, p. 41).

<sup>33</sup> É importante ressaltar que o MOBRAL substituiu o método de Alfabetização de Paulo Freire, utilizado até então em muitos contextos de alfabetização de jovens e adultos. No entanto, o Movimento se distingue do método freireano, pois enquanto este se utilizava de palavras do cotidiano/contexto dos alunos durante o desenvolvimento da alfabetização, aquele definia as palavras mediante um estudo sobre as necessidades básicas humanas, estabelecidas por equipe técnica a partir das normas da língua culta, sem dar importância a historicidade dos

aprendizagem e até os indicadores produzidos eram colocados em xeque. Além do mais, “chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 116). O Movimento atendeu quase dois milhões de pessoas até sua extinção em 1985, ano que foi substituído pela Fundação Educar.

Quanto ao Ensino Supletivo, este ganhou contornos inovadores em capítulo próprio da LDB/71, designado “Do Ensino Supletivo”, com cinco artigos. Um deles dizia que esse ensino se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria. Além de repor a escolarização regular através de cursos e exames, o Ensino Supletivo também pretendia formar mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional (através de uma “nova escola”, mais informal e “mais aberta”) e complementar/atualizar conhecimentos para acompanhar da modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Portanto, esse ensino compreendia o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, e também atualização, realizando uma “oferta de escolarização neutra” que a todos serviria (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117).<sup>34</sup>

#### 2.1.4. A Constituição de 1988 e a materialização do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos com um direito social

O primeiro governo civil pós período militar, em 1985, foi marcado pela extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, órgão que, na realidade, de acordo com Haddad & Di Pierro (2000) e Carvalho (2010), representou uma continuidade do MOBRAL, não trouxe grandes avanços e logo foi extinta.<sup>35</sup>

É nesse período que a legislação máxima do país dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de Educação de Jovens e de Adultos. A Constituição Federal de 1988 explicitou, pela primeira vez na história constitucional brasileira, os direitos sociais, com destaque para a educação:

---

estudantes, sendo mais voltado para a formação de mão de obra (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6). Outras informações disponíveis em: <http://forumeja.org.br/node/2990>. Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>34</sup> Informações mais detalhadas sobre o Ensino Supletivo estão disponíveis em: <http://forumeja.org.br/node/3008>. Acesso em: 26 mar. 2020.

<sup>35</sup> A Fundação Educar foi extinta no início dos anos 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, sob a alegação de restrição de gasto público. Esta atitude representou a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois foi transferido diretamente da União para os municípios a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Para substituir a Fundação Educar, o governo prometeu desenvolver um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mobilizando a transferência de recursos federais para instituições públicas, privadas e comunitárias que promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Em virtude do *impeachment* do Presidente Collor, o PNAC foi abandonado no mandato exercido pelo Vice-Presidente Itamar Franco, que não acreditava na proposta.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.<sup>36</sup>

Dessa maneira, a educação é consagrada no texto constitucional como um direito social, um direito fundamental de todos os cidadãos, garantido pelo Estado. A educação é assim determinada como um “direito de todos e dever do Estado” (Art. 205), de forma que a educação dos jovens e adultos fica amparada por essa determinação. Ou seja, não há restrições no atendimento educacional do Estado, o que torna a EJA, conforme assinala Haroldo de Resende (2010, p. 82), uma “estratégia considerável na participação do processo de universalização da educação no país”.

A Carta Magna de 1988 incorporou, nos Art. 206 e 208, os princípios-base para o ensino e o dever do Estado em efetivar o direito de todos a Educação Básica pública e gratuita, independentemente da idade:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;<sup>37</sup>

Apropriando-nos, ainda, das palavras de Resende (2010, p. 82), é importante ressaltar que “trata-se de uma novidade no direito constitucional essa explicitação precisa do dever do Estado, de sua obrigação em estender o ensino às pessoas que não tiveram acesso a ele na idade apropriada”. Diante disso, a Constituição de 1988 aumenta sobremaneira a responsabilidade do Estado em relação à educação daqueles que não tiveram a escolaridade básica, garantindo não só que os adultos têm direito a estudar, mas que esse é um direito público subjetivo<sup>38</sup> de todos os brasileiros, sem estabelecer qualquer vinculação referente à

<sup>36</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015.

<sup>37</sup> É interessante frisar que a redação do Inciso I do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 já é da Emenda Constitucional nº 59/2009, mas cumpre sinalizar o modo registrado na versão original. Dizia-se: “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Essa modificação, interpretamos, abre perspectivas e possibilidades de concretização do direito à educação, uma vez que amplia o direito à Educação Básica obrigatória.

<sup>38</sup> Segundo Haroldo de Resende (2010), direito público subjetivo quer dizer que todo cidadão brasileiro tem a prerrogativa de exigir do poder público o cumprimento imediato da obrigação. Cury (2000, p. 575), explica que, de modo prático, isso significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório passa a ter agora instrumentos jurídicos postos em sua mão para fazer valer esse direito, caso lhe seja negado. CURY, C. R. J. A

faixa etária, de modo, então, que a educação de jovens e adultos fica no mesmo nível da educação básica. Isto confere à EJA “caráter de integradora do sistema escolar e não um mero anexo ou acessório” (RESENDE, 2010, p. 83).

#### 2.1.5. A Educação de Jovens e Adultos na LDB/1996

Nos fins de 1996, no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada pelo Congresso a nova LDB 9.394, que abriga a EJA, no Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), Capítulo II (Da Educação Básica), Seção V, denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”, como modalidade da educação básica, desaparecendo a noção de ensino supletivo existente na LDB/71 e regulamentando sua oferta a dois públicos: aos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio. Os artigos 37 e 38 compõem essa seção:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.<sup>39</sup>

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.<sup>40</sup>

Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O art. 37 traduz os fundamentos da EJA ao atribuir ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Essa ideia se efetiva mediante ações integradas e complementares entre si, e a oferta de cursos

---

educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>39</sup> Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018.

<sup>40</sup> Parágrafo incluído pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

gratuitos aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular. Com isso, tenciona-se proporcionar a esse grupo plural e heterogêneo oportunidades educacionais apropriadas, que considere seus interesses, suas experiências, condições de vida e de trabalho, já que muitos são trabalhadores, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho. Desse modo, cabe aos sistemas de ensino, sob o princípio da gratuidade, assumir e assegurar a oferta adequada, específica a esse público.

A Lei também prescreve que, preferencialmente, os jovens e adultos tenham a oportunidade de desenvolver a Educação Profissional articulada com a Educação Básica. São exemplos dessa articulação o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA,<sup>41</sup> que articula educação profissional com o ensino fundamental e médio da EJA; e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM,<sup>42</sup> que destina-se a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas, articulando ensino fundamental, qualificação profissional e ações comunitárias.<sup>43</sup>

Quanto à organização curricular dessa modalidade da Educação Básica, a LDB retoma a denominação “exame supletivo” quando prevê que os sistemas de ensino devem oferecer cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. A esse respeito, Haroldo de Resende (2010, p. 87) faz o seguinte comentário: “Isso acaba significando certo incentivo ou mesmo a indução para que alunos ainda muito jovens abandonem a escola regular no intuito de depois prestarem esses exames”. E percebemos que, efetivamente, é o que acontece atualmente nas escolas.

De fato, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. No entanto, na visão de Haddad & Di Pierro (2000), o texto da LDB 9.394/96 não trouxe muito de inovador no que tange à educação de jovens e adultos:

---

<sup>41</sup> Instituído pelo Decreto Lei nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Denominado inicialmente de “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos”. Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 14 abr. 2020.

<sup>42</sup> Instituído pelo Decreto Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, trata-se de um programa destinado a jovens que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.

<sup>43</sup> Os Pareceres e Resolução sobre o PROJOVEM são os seguintes: Parecer CNE/CEB nº 2/2005, aprovado em 16 de março de 2005; Parecer CNE/CEB nº 37/2006, aprovado em 7 de julho de 2006; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de agosto de 2006 e Parecer CNE/CEB nº 18/2008, aprovado em 6 de agosto de 2008. Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/instituicoes-comunitarias/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>. Acesso em: 23 abr. 2020.

[...] seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 121).

Haroldo de Resende (2010) alinha-se a essa perspectiva e acrescenta:

Embora a LDB trate da educação de pessoas jovens e adultas, não podemos deixar de perceber que é um tratamento parcial e numa tendência de desobrigação do Estado, em sintonia com as reformas que aconteceram na década de 1990. A temática da EJA ficou num segundo plano, sendo priorizada a educação fundamental regular, de maneira que não podemos dizer que a LDB trouxe avanços ou melhorias significativas para a educação de pessoas jovens e adultas (RESENDE, 2010, p. 85).

Embora sem novidades significativas nesse campo, vale ressaltar que, em relação à legislação anterior, com a nova Lei de Diretrizes e Bases há um paralelismo entre a EJA e o ensino básico comum, isto é, a distinção existente entre os subsistemas de ensino regular e o supletivo foi desfeita, integrando-os organicamente. Nesse sentido,

A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto. Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 122).

Até aqui, percebemos que a ideia de legislação voltada para a EJA ocorre como uma prática social, como algo que vai se construindo, ou seja, não se trata de alguma coisa definitiva, pronta, acabada. Estritamente relacionado a isso, veremos a seguir as disposições legais vigentes que abordam a questão da educação de jovens e adultos, demonstrando que o avanço no direito às ações de educação voltadas para esse público ainda passa por diversos desafios.

#### 2.1.6. A EJA na legislação nacional vigente: desafios presentes e futuros

Depois de termos tido essa visão geral das políticas para escolarização de jovens e adultos ao longo das últimas décadas no Brasil, examinaremos o referencial jurídico-político vigente, nomeando as principais legislações normativas e apontando o que elas estabelecem sobre a EJA. Assim, vamos abordar e discutir os seguintes documentos legais, quais sejam:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000);
- Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013);
- Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014); e
- Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos estão expressas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000<sup>44</sup> e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000,<sup>45</sup> que o acompanha, documentos que traduzem umas das principais referências normativas vigente. Este Parecer é um documento relativamente técnico, abrangente e que apresenta uma densa discussão da história da EJA, assim como de outros aspectos fundamentais para o entendimento da configuração dessa modalidade.

Inicialmente, o Parecer expõe que a EJA, considerada a partir da LDB como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria e está longe de ser um apêndice dentro de um sistema dualista e que, em razão disso, deve receber um tratamento diferenciado. No documento, a concepção de EJA como modalidade da educação básica é assim expressa:

[...] Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26).

No bojo do Parecer, é importante salientar sobre as funções da EJA. Nesse sentido, frente aos indicadores de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais apontados pelo IBGE, assunto que veremos mais adiante, o documento estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, indicando que a modalidade vai além da função de suprir a escolaridade perdida.

Como apontado no início, a EJA tem sido considerada uma oportunidade para o poder público saldar uma dívida social não reparada para com os cidadãos que não tiveram acesso à escola, ao mínimo da leitura e da escrita ou aos que não tiveram a possibilidade de

---

<sup>44</sup> Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15.

<sup>45</sup> Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2000, Seção 1, p. 18.

prosseguir com os estudos. Assim, um dos fins da EJA é fazer a reparação dessa realidade de desigualdade inscrita na vida de tantos indivíduos.

Desse modo, a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7, grifo do autor).

O Parecer traz que a educação escolar pode, dentro de suas possibilidades, auxiliar na eliminação das discriminações e, nessa medida, ser um espaço democrático de conhecimento e de perspectiva para uma sociedade mais justa e menos desigual. “E esta é uma das funções da escola democrática” (BRASIL, 2000, p. 8).

Mas sublinha também que, para poder cumprir suas funções, a elaboração do modelo pedagógico específico para as turmas EJA precisa assegurar na prática pedagógica, na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, a inclusão de estratégias de valorização da experiência de vida (social, cultural e profissional), ou seja, considerar e respeitar a história de vida dos alunos, os conhecimentos acumulados por eles, suas necessidades e expectativas. E estes aspectos dialogam com o ensino de História, já que ele se ocupa das histórias de vida e dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, de modo a fazer com que o aluno compreenda a sua própria história, sua própria trajetória de vida a partir da compreensão de outras histórias, de outros tempos, de outros contextos. Nesse viés, o ensino de História no contexto da EJA torna-se extremamente importante.

Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio** a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9, grifo do autor).

Considera-se, com essa função reparadora da EJA, que todos são iguais perante a lei e que todos têm direito a uma educação/escola de qualidade, o que constitui uma reestruturação de um direito negado. E esse princípio da igualdade de oportunidades para todo e qualquer ser humano (que resultaria na inclusão de todos os vitimizados por histórias excludentes) torna-se o ponto de partida da função equalizadora da modalidade, que representa a reinserção no sistema educacional “dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras

condições adversas”. Estamos falando de “trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (BRASIL, 2000, p. 9).

Temos, assim, um perfil de demandantes de uma nova oportunidade de equalização: são jovens e adultos, via de regra mais pobres, que estudam almejando trabalhar e trabalhadores que vivem a dicotomia escola-trabalho, ou seja, que precisam trabalhar e estudar. Logo, é necessário considerar a EJA como uma modalidade de educação básica que não se consubstancia apenas no âmbito da alfabetização, mas vai além, com função, abrangência e importância muito maior, pois nela estão inseridas “pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 10). Portanto, a EJA, ao exercer sua função equalizadora, propicia aos poucos favorecidos a possibilidade de restabelecer sua trajetória escolar.

A educação é a base que possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas ao longo da vida, inclusive fora da escola. Nessa linha, a educação de jovens e adultos representa uma expectativa de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de qualquer idade, permitindo que jovens, adultos e idosos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

E essa tarefa de propiciar a todos a ampliação de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora.<sup>46</sup> Ela se baseia no caráter incompleto do ser humano, que está constantemente aprendendo, e caminha para uma educação permanente, visando criar uma “sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 10). Tudo isso é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto nas diretrizes curriculares desta modalidade de ensino.

Diante de tudo, podemos perceber que os jovens e adultos podem encontrar na EJA um espaço de inserção social, inclusão e diversidade. Seja nas funções de reparação, de equalização ou na função qualificadora, essa modalidade traz um lugar de interação social, rico pela diversidade, de melhor capacitação para o mundo do trabalho e, principalmente, de resgate de oportunidades negadas.

E essa definição de um perfil próprio para a modalidade vai ficando ainda mais evidente quando a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 explicita, em seu art. 5º, o seguinte:

---

<sup>46</sup> “Embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico)” (BRASIL, 2000, p. 11).

Art. 5º [...]

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da educação básica, a identidade própria da educação de jovens e adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequada dos componentes curriculares em face das necessidades próprias da educação de jovens e adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1).

Posteriormente, temos as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, expressas no Parecer CNE/CEB nº 6/2010<sup>47</sup> e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010.<sup>48</sup> Estes documentos mantêm os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, mas amplia o alcance de aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA; à certificação nos exames de EJA e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD).

Em 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que apresentam um conjunto de Diretrizes Curriculares (inclusive para a Educação de Jovens e Adultos) que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização escolar e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica. Ou seja, estas Diretrizes estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

No tocante à EJA, o volume explicita brevemente alguns elementos conceituais desta modalidade, fazendo um resumo do que legalmente se aplica nos sistemas de ensino quanto aos aspectos: cursos de EJA, organização curricular e exames supletivos. Inclusive, o texto destaca que o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo

---

<sup>47</sup> Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de junho de 2010, Seção 1, p. 20.

<sup>48</sup> Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

pedagógico próprio para essa modalidade de ensino, tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos.

O documento também aborda a EJA, em especial sobre a Educação Profissional, quando se refere à articulação da modalidade com o Ensino Médio regular, nos termos do § 3º do art. 37 da LDB, bem como retrata alguns dos programas que combinam a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, a exemplo do PROEJA, como vimos.

Logo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, considerando a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, apresenta uma atualização acerca dos direitos à educação de crianças e adolescentes, e também do público da EJA, que corresponde às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida.

Outro ordenamento jurídico que também pode ser utilizado como um instrumento para reforço na defesa do direito à educação, especialmente no caso da educação de jovens e adultos, é a Lei nº 13.005,<sup>49</sup> o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele determina as diretrizes, metas e estratégias<sup>50</sup> para a política educacional no período de 2014 a 2024, visando erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade da educação, valorizar os profissionais da educação, superar as desigualdades educacionais, entre outros aspectos. Nessa direção, um ponto essencial do atual PNE é que suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024.

Em relação à EJA, a modalidade está articulada à três metas: a Meta 8 (Elevação da escolaridade/ Diversidade), a Meta 9 (Alfabetização de jovens e adultos) e a Meta 10 (EJA Integrada à Educação Profissional).<sup>51</sup>

A Meta 8 visa ampliar a escolaridade média dos jovens e adultos entre 18 e 29 anos de idade, de modo que eles atinjam, no mínimo, 12 anos<sup>52</sup> de estudo até 2024, bem como alcance o mesmo nível para as populações residentes no campo, na região de menor escolaridade no país e para os 25% mais pobres. Além disso, esta Meta pretende igualar a escolaridade média

---

<sup>49</sup> Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014, Edição extra.

<sup>50</sup> “O PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (BRASIL, 2014, p. 14).

<sup>51</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 12 mar. 2020.

<sup>52</sup> “O que corresponde à finalização da educação básica – ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (três anos), conforme art. 4 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2014, p. 139).

entre os negros e não negros<sup>53</sup> declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Além desta, está entre as metas o desafio de, até 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Meta 9),<sup>54</sup> além de aumentar em 25% o nível de escolaridade da população com oferta de EJA Integrada à Educação Profissional (Meta 10).

A Meta 10 do PNE traça como objetivo ampliar as matrículas da EJA no ensino fundamental e no ensino médio na forma integrada à educação profissional, com vistas a alcançar o valor de 25% do total de matrículas nessa modalidade em 2024. A meta busca estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho, buscando superar, assim, a dicotomia escola-trabalho que muitas vezes é imposta a esse público. No entanto, a integração da EJA à educação profissional impõe aos gestores públicos diversos desafios, como formação do profissional para lecionar para esse público, integração curricular, desenvolvimento de metodologias de ensino específicas, infraestrutura das escolas, etc.

Por fim, no que se refere à EJA na legislação vigente, temos recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>55</sup> homologada em 2017.<sup>56</sup>

Trata-se de uma Base que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas (UF), como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, em todo o Brasil, de modo que os alunos tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE.

Assim, a BNCC e os currículos dos sistemas escolares se identificam na concordância de princípios e valores tal como definem a LDB e as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos

---

<sup>53</sup> “O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 2010), em seu artigo primeiro, inciso IV, define a população negra como: ‘o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito raça/cor usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga’.” (BRASIL, 2014, p. 152).

<sup>54</sup> Sobre os conceitos de alfabetização, analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional, ver a subseção “2.1.8. Analfabetismo e EJA Integrada à Educação Profissional - indicadores Brasil x Uberlândia-MG” desse trabalho.

<sup>55</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2019.

<sup>56</sup> Ver Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, e Resolução CNE/CP nº 2/2017, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.

propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Para estruturar o currículo e assegurar as aprendizagens essenciais<sup>57</sup> definidas para cada etapa da Educação Básica, é necessário considerar um conjunto de decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, tendo em mente a autonomia dos sistemas de ensino e das instituições escolares, bem como o contexto e as características dos alunos. Nessas circunstâncias, a EJA, assim como as outras modalidades da Educação Básica, também terá a BNCC como referência para elaboração de seu currículo.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada nessa versão da BNCC, ou seja, o documento não dá orientações específicas para a elaboração do currículo da EJA. O argumento dos elaboradores é que esse segmento está incluído na educação regular e no conjunto de direitos de aprendizagem. Assim, mesmo que não tenham sido contempladas as particularidades do segmento, a BNCC é um documento normativo que impõe concepções que deverão ser consideradas nas propostas pedagógicas, o que indica que as adequações das propostas da BNCC à realidade local são de responsabilidade dos estados e municípios. Inclusive, a expressão “jovens e adultos” aparece de maneira pouco recorrente no documento e não há nenhuma menção que trate de sua especificidade. E, diante do que vimos, é evidente que deve haver adaptação do currículo EJA, tanto dos conteúdos abordados, quanto da maneira de tratá-los em sala de aula, haja vista a própria peculiaridade desta modalidade que, embora incluída no ensino regular, atende a um público muito heterogêneo e distinto, composto por pessoas que já têm conhecimentos prévios, experiências e interesses diferentes dos alunos do regular. Então, mesmo incluída na educação regular, há particularidades que precisam ser consideradas nas propostas pedagógicas.

Na prática, certamente isso exige das redes de ensino organizar um currículo mais flexível, interdisciplinar, com os saberes contextualizados à realidade do aluno, portanto, diferente dos currículos “tradicionais” do ensino regular. Uma abordagem inadequada, descontextualizada, que não respeita o ritmo, as condições de vida e de trabalho dos estudantes pode acarretar, por exemplo, na evasão – um dos grandes problemas enfrentados pela modalidade.

Então, na ausência de orientações acerca da elaboração dos currículos, alguns estados e municípios têm publicado suas próprias propostas curriculares, a exemplo do

---

<sup>57</sup> As aprendizagens essenciais são divididas em cinco áreas de conhecimento no Ensino Fundamental: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso em cinco campos de experiência na Educação Infantil.

Município de Uberlândia-MG, que, como veremos adiante, implantou, no final do mês de fevereiro deste ano, novas diretrizes curriculares, em consonância com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.<sup>58</sup>

#### 2.1.7. Tecendo considerações – A EJA como um direito público subjetivo

Portanto, como proposto inicialmente, tratamos aqui a reconstrução histórica da EJA no Brasil, situando-a no contexto do direito à educação. Com vistas a revisar a legislação e compreender as transformações pelas quais ela passou, apresentamos abaixo um quadro que traz os principais marcos legais que embasam essa modalidade, compreendendo que é nesse contexto de normatizações que vai se delineando a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos que se busca implementar.

Quadro 1 – Histórico das principais bases legais da EJA (1988 – 2017)

<b>Constituição Federal de 1988</b>	Incorpora, no Artigo 208, o dever do Estado em efetivar o direito de todos ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade.
<b>Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96</b>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A EJA passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, e a usufruir de uma especificidade própria.
<b>Parecer CNE/CEB nº 11/2000</b>	Se ocupa das Diretrizes da EJA, dos cursos e exames próprios dessa modalidade de ensino, e estabelece as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, preconizando que a EJA vai além da função de suprir a escolaridade perdida.

<sup>58</sup> Documento de caráter normativo, que estabelece os direitos de aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Minas Gerais. A normatização deste documento se deu através da Portaria SEE nº 1528, de 28 de dezembro de 2018, e da Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, disponíveis em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<p><b>Resolução CNE/CEB nº 1/2000</b></p>	<p>Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Abrange os processos formativos da EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>
<p><b>Parecer CNE/CEB nº 6/2010</b></p>	<p>Altera elementos que dizem respeito aos parâmetros de duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos e certificação dos exames de EJA.</p>
<p><b>Resolução CNE/CEB nº 3/2010</b></p>	<p>Institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, mantendo os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Amplia o alcance de aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA; à certificação nos exames de EJA e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD).</p>
<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - 2013</b></p>	<p>Traz um resumo do que legalmente se aplica nos sistemas de ensino quanto aos aspectos: cursos de EJA, organização curricular e exames supletivos. Sublinha que o projeto político-pedagógico e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Aborda sobre a Educação Profissional referindo-se à articulação da modalidade com o Ensino Médio regular.</p>
<p><b>Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014)</b></p>	<p>Com vigência de 10 (dez) anos, este documento determina diretrizes, metas e</p>

	estratégias para a política educacional. Em relação à EJA, articula-se três metas: Meta 8 (Elevação da escolaridade/ Diversidade), Meta 9 (Alfabetização de jovens e adultos) e Meta 10 (EJA Integrada à Educação Profissional).
<b>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017</b>	Norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, em todo o Brasil. Não dá orientações específicas para a elaboração do currículo da EJA, por considerar que esse segmento está incluído na educação regular e no conjunto de direitos de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria com base nos estudos sobre os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos (2020).

Como já apontado, é nos anos 80 que a Constituição dará o passo importante em direção a uma nova visão de Educação de Jovens e de Adultos. O inciso I do Art. 208 determina que o dever do Estado para com a educação é efetivado mediante a garantia da Educação Básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A LDB reitera esse mandamento e determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola. Além disso, elimina a expressão “ensino supletivo”, embora mantenha o termo “supletivo” para os exames, mas dentro de uma nova concepção. Portanto, desde que a EJA passou a fazer parte constitutiva da LDB, tornou-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental.

Assim, apesar de algumas pequenas marcas históricas antecedentes que remetem à EJA, foi somente a partir da segunda metade do século XX que percebemos que o pensamento pedagógico e as políticas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram identidade e

formato próprio, valorizando essa modalidade educativa e consolidando no Brasil um sistema de educação básica.

Diante do exposto, ao menos no plano formal, a EJA vem se constituindo, em meio a um jogo de interesses conflitantes, como uma oportunidade significativa de melhorar as condições de vida, de superar a exclusão, de reconstruir as experiências adquiridas ao longo da vida, de ressignificar e articular os conhecimentos obtidos dentro e fora da escola, enfim de transpor as barreiras que impediram jovens e adultos de ter acesso à escolarização na idade própria.

À vista do que foi tratado nessa seção, é indiscutível que a educação é direito do cidadão. Parece uma afirmação trivial, mas em um país como o Brasil, onde quase 12 milhões de pessoas estão analfabetas,<sup>59</sup> essa frase deveria ecoar com mais força. A EJA, enquanto “modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social”, apresenta-se como uma oportunidade para essa população que está analfabeta ou que não concluiu a Educação Básica e que não só poderia, como deveria cobrar esse direito (BRASIL, 2000, p. 22). Não obstante, a história da EJA enquanto um direito é recente no Brasil, tendo em vista que legalmente foi garantida na Constituição de 1988, que estabeleceu pela primeira vez a educação como direito do cidadão, inclusive para aqueles fora da “idade própria”, se é que existe uma idade própria para se educar.

Ora, ainda hoje esse direito não é acessível para a população, que tem a ideia da educação como um favor e não como um direito que lhe cabe. Nessa perspectiva, ao longo da nossa história, temos a Educação de Jovens e Adultos sendo tratada de uma forma muito filantrópica, como uma doação ou um agraciamento. Essa construção histórica de pensamento pode ser explicada, em partes, em razão de uma questão cultural no Brasil, em que as pessoas acreditam ser vergonhoso tentar mudar de vida depois de se tornar adulto ou depois que passou da “idade própria” para estudar.

Aliás, a EJA, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direito, rompe com a lógica de que uns valem mais do que os outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Fomentar o atendimento às demandas diversas na educação pode contribuir para a transformação social e

---

<sup>59</sup> No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8% (11,3 milhões de analfabetos). Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

para a formulação de propostas educativas que coloquem esses sujeitos, com necessidades e expectativas de educação, como protagonistas (BRASIL, 2008).

Todos os esforços feitos pelo Brasil, no sentido de integrar a EJA a um sistema nacional de educação que ofereça oportunidade de acesso, garantia de permanência e qualidade a jovens e adultos para a conclusão dos estudos, demonstram que a garantia é pequena, considerando o número de brasileiros que não possuem educação básica e a oferta existente, que ainda está longe de corresponder às necessidades reais dos estudantes.

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcaram a história de educação de jovens e adultos no Brasil (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Por fim, durante anos, a preocupação central do governo era apenas alfabetizar a população que jamais tinha ido à escola ou que frequentou pouco os bancos escolares. Ao propor as campanhas nacionais de educação de jovens e adultos, o objetivo maior era qualificar os migrantes rurais, de forma a garantir o uso de mão de obra necessária para sustentar o crescimento da produção industrial, que já o Brasil estava em pleno desenvolvimento e não poderia parar. E, nesse sentido, torna-se cada vez mais importante conhecer os profissionais que atuam na EJA Municipal de Uberlândia-MG atualmente, para compreender as transformações e permanências nesse cenário.

#### 2.1.8. Analfabetismo e EJA Integrada à Educação Profissional - indicadores Brasil x Uberlândia-MG

De acordo com o Plano Nacional de Educação, para acompanhar a Meta 9 – de erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, definiram-se dois indicadores que permitem responder às seguintes questões:

- Qual a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais?
- Qual a taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais?

Porém, antes de analisar os dados relacionados às taxas referenciadas, três conceitos importantes devem ser explicitados: o conceito de alfabetização, o de analfabetismo absoluto e o de analfabetismo funcional.

Segundo o PNE, a alfabetização pode ser definida como a “apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da

leitura e da escrita” e afirma que “um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (BRASIL, 2014, p. 162).

Já a definição de analfabetismo absoluto designa a condição daqueles que não sabem ler e escrever. E o analfabetismo funcional vem sendo representado pelos indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, possuem domínio precário da leitura, da escrita e das operações matemáticas mais elaborados (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Além disso, é importante destacar que, conforme o PNE, todas as informações captadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/ IBGE) são declaratórias, fornecidas pela pessoa entrevistada. Assim, os indicadores de analfabetismo funcional avaliam se o indivíduo “sabe ler e escrever” de acordo com o julgamento das pessoas entrevistadas. Os indicadores, portanto, “não avaliam a capacidade da pessoa de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas, uma vez que não são baseados em testes educacionais que mensurem o nível de proficiência das pessoas nessas habilidades” (BRASIL, 2014, p. 163).

Atualmente, os indicadores da taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil e no Município de Uberlândia-MG (FIG. 1 e 2) apresentam-se da seguinte forma:

Figura 1 – Taxa no Brasil de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais



Fonte: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

Os dados demonstram que o percentual de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil era, em 2013, 29,4%. Conforme o PNE, em 2004, esse percentual era 38,8%. Nota-se, assim, que os indicadores vêm diminuindo gradativamente, saindo de um patamar de 38,4% em 2004 para 29,4% em 2013. No entanto, em nível nacional,

ainda temos um longo caminho a percorrer em quatro anos, uma vez que nós estamos praticamente na metade da meta prevista, que é de 15,30%.

Figura 2 – Taxa em Uberlândia-MG de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais



Fonte: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

Os dados relativos à taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais em Uberlândia-MG era, em 2013, de 16,5%. Ou seja, 16,5% da população uberlandense, mesmo decodificando minimamente as letras e os números, não compreende textos simples e não desenvolveu a habilidade de interpretar textos e fazer operações matemáticas. Porém, é preciso ressaltar que não estamos longe de alcançar a meta prevista de 15,30%, conforme FIG. 2 demonstra.

Todavia, diante do exposto, interpretamos que para reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024 é necessário intensificar políticas públicas que incentivem a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais e que estimulem a permanência e a conclusão da educação básica, assegurando a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade recomendada.

Em relação à Meta 10 do PNE – de aumentar em 25% o nível de escolaridade da população com oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, o percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional, os índices no Brasil e no Município de Uberlândia-MG (FIG. 3 e 4) são preocupantes:

Figura 3 – Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional no Brasil



Fonte: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

Por meio da FIG. 3, depreendemos que, em 2013, o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional no país chegou ao valor de 2,8%. Dessa forma, constata-se que o desafio para o atingirmos a meta de 25% é aumentar em, aproximadamente, 22 pontos o percentual dessas matrículas.

Figura 4 – Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional em Uberlândia-MG



Fonte: [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

Na cidade de Uberlândia-MG, o percentual de matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional em 2013 era 0,0%, ou seja, não ocorreram matrículas de educação de jovens e adultos no ensino fundamental e no ensino médio na forma integrada à educação profissional.

### 2.1.9. EJA na Rede Municipal de Uberlândia-MG: um olhar para projetos voltados aos jovens e adultos

Na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG, os programas que na atualidade delineiam a EJA começaram a ser estruturados em 1989. Inicialmente, foram organizadas turmas para alfabetização de jovens e adultos. A partir de 1996, foram formadas turmas que abrangiam todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e, em 2006, foi instituída a EJA referente aos anos finais de Ensino Fundamental – 6º ao 9º período. As primeiras turmas EJA foram organizadas no âmbito do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PME A,<sup>60</sup> idealizado pela Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em 1990, no contexto de amplas discussões estimuladas pela proclamação do “Ano Internacional de Alfabetização” pela ONU, funcionaram 14 salas de aula, atendendo aproximadamente 150 alunos entre 18 e 90 anos de idade.

Até 1995, o ensino era voltado especificamente para a Alfabetização Inicial de Adultos e ministrado por estagiários universitários de todas as áreas. No entanto, a partir daquele ano, passou a contar com professores com formação em Magistério, os quais eram indicados pelas associações dos bairros em que se desenvolvia o Programa, e selecionados pelos supervisores da Prefeitura Municipal. Em 1996, o PME A dispôs de professores concursados da PMU e, em 1997, passou a oferecer o ensino de 1ª a 4ª série, no período noturno.

A partir de 1999, o Programa passou a ser mantido e subsidiado pela PMU e coordenado pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, instituição vinculada à SME/PMU que tem como objetivo desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisa e intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6), além de ser um local de encontro dos servidores da rede municipal de ensino em prol da formação continuada desses profissionais e da troca de experiências.

Em 2005, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, um dos setores do CEMEPE, passou a organizar as ações do PME A (1º segmento – Alfabetização ao 5º ano) e as ações da EJA (2º segmento – 6º ano 9º ano).

Então, o PME A foi estruturado para atender trabalhadores, jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria, ou que desejavam concluir seus estudos.

---

<sup>60</sup> Chamado inicialmente de Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

A partir de novo decreto de fevereiro de 2020, o PME A passa a ser nomeado de Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA).

Atualmente, há turmas de EJA, alfabetização, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em várias escolas municipais, assim como em espaços organizados em entidades religiosas, ONGs, escolas estaduais, associações, entre outros.<sup>61</sup>

Em nível nacional, foram elaboradas diretrizes curriculares específicas para a EJA nos anos 2001-2002, as quais não foram revistas durante o processo de discussão da BNCC. Houve a indicação pelo MEC de que a adaptação da BNCC para a EJA deveria ser feita pelas redes estadual e municipal de Educação, conforme as especificidades de estudantes desta modalidade.

Na Rede Municipal de Uberlândia-MG, apesar de desde 1998 se elaborarem propostas curriculares específicas para o Município, somente em 2010 que um grupo de profissionais diretamente envolvidos com a EJA começaram a discutir uma proposta curricular municipal específica para esta modalidade. Em 2012, foi publicado o Caderno de Orientações Político-Pedagógicas do PME A e, em 2015, a Proposta Pedagógica do PME A, NEJA, com base na concepção freireana de educação de jovens e adultos, na qual o saber é contextualizado a partir da realidade do aluno e de suas demandas sócio-históricas. Nesse sentido, as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas para a EJA delineiam-se pela valorização da história de vida e das experiências acumuladas pelos estudantes ao longo de sua vida, que funciona como base para a aprendizagem. Assim, é fundamental um currículo organizado de forma flexível e heterogênea, que combine conceitos e experiências, já que os “adultos, em sua grande maioria, não aprendem sem sentido e sem interesses” (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6, p. 58).

O Plano Municipal de Educação de Uberlândia para o decênio 2015 -2025 (Lei nº 12.209) na Diretriz IV, “Fomento, Expansão e Promoção da Qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, em suas estratégias, destaca a necessidade de formação continuada específica de professores para atuar na EJA, elaboração de currículo e materiais didáticos e metodologias adequadas aos estudantes desta modalidade (UBERLÂNDIA, 2015, p. 21) .

No mais recente processo de reformulação curricular de Uberlândia-MG, desencadeado em janeiro de 2018 e finalizado com a publicação em fevereiro de 2020 das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia-MG, para adequar o currículo das escolas municipais à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e ao Currículo de Referência de Minas Gerais – CRM (MINAS GERAIS, 2018) há documentos

---

<sup>61</sup> Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/pmea/>. Acesso em: 17 out. 2019.

específicos para o PMAJA e para a EJA, além de volumes para Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Especial.

O volume 5, referente ao PMAJA (UBERLÂNDIA, 2020, v. 5), define as diretrizes curriculares para jovens e adultos em fase de alfabetização, níveis de escrita I, II e III, e para cada componente curricular delimita unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades com base na BNCC de 1º a 5º ano. O volume 6, referente a EJA, 6º a 9º períodos (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6) estabelece os temas, conteúdos e habilidades a serem estudados em cada componente curricular, usando como referência a BNCC de 6º a 9º ano.

Apesar de se pautarem na BNCC, essas diretrizes para EJA e PMAJA são bem específicas para o público EJA, tendo como temática central a “A Conquista da Cidadania em Tempos e Espaços diferentes”. Seus organizadores curriculares são constituídos pela seleção de algumas habilidades entre as inúmeras que compõem a BNCC e a CRM, além de outras reescritas ou acrescentadas, conforme as necessidades e interesses de jovens e adultos.

Feito esse panorama geral da EJA no Brasil e em Uberlândia-MG, em seus aspectos históricos e curriculares, no próximo tópico discutimos a outra palavra-chave de nossa pesquisa – o ensino de História: as mudanças e permanências dos objetivos desta disciplina ao longo de sua história no Brasil, procurando pistas de seu ensino na EJA.

## **2.2. Ensino de História no Brasil**

“Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos.”

**BRASIL, 2017, p. 397**

Nesse tópico abordamos a trajetória do ensino de História como disciplina escolar no Brasil e apresentamos as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG, destacando como estas buscam construir um currículo de História específico para a EJA, ou seja, como elas delineiam o ensino desta disciplina nas propostas curriculares de forma que o conhecimento histórico escolar faça sentido para os alunos a partir de suas próprias experiências. Assim, expomos as principais mudanças pelas quais o ensino de História passou tentando construir um saber histórico escolar com base em questões colocadas no presente, em diálogo com o passado, permitindo aos estudantes refletir e mudar a sociedade na qual pertencem. E trazemos, ainda, algumas considerações sobre a formação dos docentes que atuam e trabalham com a realidade da EJA.

### 2.2.1. Uma história do ensino de História no Brasil

O ensino de História no Brasil, desde o século XIX, quando da sua inclusão nos programas curriculares da Educação Básica, norteou-se fortemente pela concepção curricular europeia, sobretudo ao modelo francês. Assim, durante o século XIX e boa parte do século XX, privilegiava-se o ensino de História Universal, relegando o ensino de História do Brasil, ou seja, nesta tradição, pouco espaço foi concedido à aprendizagem da História do Brasil nos currículos escolares. Desse modo, no Brasil, a constituição da História como disciplina escolar autônoma seguiu, desde o início, a influência francesa, que previa a laicização da sociedade e a constituição das nações modernas, destacando os períodos históricos: antiga, medieval, moderna e contemporânea.

Elza Nadai, ao analisar a trajetória do ensino de História no Brasil, sintetiza a questão:

Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1992-93, p. 146).

Assim, durante décadas, o ensino de História no Brasil evidenciou, predominantemente, a aprendizagem “automática”, com pouca possibilidade de interferência crítica e criativa dos alunos e mesmo dos professores. Em outros termos, o aprender estava intrinsecamente relacionado ao ato de memorizar datas cívicas, nomes de heróis e os fatos políticos (FONSECA, 2009).

Nesse sentido, como recorda José Ricardo Oriá Fernandes, o saber histórico tinha nas datas comemorativas – como o descobrimento do Brasil (22 de abril), a morte de Tiradentes (21 de abril), a abolição da escravidão (13 de maio), a independência do Brasil (7 de setembro) e a proclamação da República (15 de novembro) – o momento para preservar certa memória nacional, calcada no culto aos heróis nacionais. Então, celebrar estas datas nacionais nas aulas de História faz parte de uma cultura escolar de décadas passadas, mas que ainda persiste no imaginário coletivo de grande parte da população escolarizada (FERNANDES, 2009). Ou seja, a conjuntura de crise acerca do ensino de História, “de certa forma, subsiste ainda, não estando de todo superado” (NADAI, 1992-93, p. 144).

Desse modo, a partir do que era proposto no currículo escolar, percebemos que a História, enquanto disciplina formativa, tinha o objetivo de criar uma identidade nacional

embasada na relação harmoniosa dos variados grupos étnicos e classes sociais que constituíam o povo brasileiro. Para isso, omitia e silenciava as diferenças nas condições de trabalho, as desigualdades sociais, a ausência de democracia, a violência da escravização de negros e indígenas. Veiculava, assim, um “discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus variados e diferentes habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo” (NADAI, 1992-93, p. 149).

Dessa maneira, a ideologia do progresso que sustentou a modernização do país desde a metade do século XIX defendia uma identificação com a Europa industrializada e capitalista, e negava qualquer semelhança com a América Latina e África, que praticamente foram esquecidas do currículo, na maior parte do período. Quanto a isso, um parêntese se faz oportuno, porque um dos atuais documentos normativos do país – a BNCC – como veremos adiante, apresenta como um dos procedimentos básicos para orientar o processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil). Assim, relativamente diferente do que ocorreu no passado, agora há a obrigatoriedade curricular de articulação das histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes. Esta mudança se deveu a luta de professores de História e ativistas de movimentos populares, as quais foram intensificadas a partir do final dos anos 1980, com a redemocratização do Brasil. Lutas que se inspiraram em críticas do currículo de História Oficial sintetizado por Elza Nadai:

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites (NADAI, 1992-93, p. 152).

Com o fim do período militar, era urgente, em todo o país, a implantação de novas propostas curriculares baseadas em metodologias dialógicas e na seleção de conteúdos históricos que contribuíssem para a construção de uma sociedade democrática e plural. A partir dos anos de 1980, os debates acerca da História ensinada, dos currículos, dos livros didáticos e das metodologias de ensino ganharam força. Foi um período, de acordo com Fonseca (2009, p. 22), de um “repensar coletivo, debates, discussões e publicações, enfatizando a renovação de práticas de ensino de História”. Foi o momento, então, de dialogar, colocar novas questões em busca de mudanças no Ensino de História. Nesse contexto,

Os currículos foram reformulados e as configurações da História ensinada revelaram uma diversidade de concepções. No interior das mudanças, um dos vieses da renovação foi a introdução da concepção de ensino de História temático. A fragmentação, a linearidade, a chamada ‘história oficial’, até então características do ensino de História e Estudos Sociais, foram combatidas e substituídas por outras histórias, outras abordagens problematizadoras de diversas dimensões da realidade social em diferentes tempos (FONSECA, 2009, p. 25).

Desde o final dos anos de 1980, por meio de lutas sociais, políticas, educacionais, que defendiam a valorização desta disciplina na Educação Básica desde os anos iniciais, foram elaboradas e publicadas, em vários estados do Brasil, propostas curriculares que rompiam com a chamada “História Oficial” e inseriam, na História a ser ensinada, múltiplos sujeitos históricos, suas relações de dominação e resistência. Nos anos de 1990, estas propostas estiveram presentes nos debates que resultaram na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97), que prevê o estudo da História como área autônoma desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.<sup>62</sup> Assim, a partir da segunda metade da década de 1990, com a nova LDB e a produção dos PCNs, é possível perceber alterações importantes no currículo de História, como ênfase nos temas de História do Brasil, na ação de seus múltiplos sujeitos, em sua diversidade cultural, problematizando as desigualdades sociais, os processos de exploração e dominação em vários tempos históricos e espaços sociais, para compreender as experiências vividas no presente e contribuir para que os estudantes reflitam sobre seu agir social e sobre as possibilidades de transformação social.

Dito de outra forma, as mudanças políticas e sociais vivenciadas no Brasil, especialmente a partir da redemocratização do Brasil, alcançaram os currículos escolares, possibilitando, nas últimas décadas do século XX, um estudo de História mais crítico, que busca romper com o tradicional ensino de História e valorizar situações dialógicas de aprendizagem, a multiplicidade de sujeitos históricos, a diversidade cultural e étnica. Constrói-se, assim, um saber histórico escolar mais articulado com as experiências vivenciadas pelos alunos, possibilitando-lhes novas formas de relação com a sua realidade, por meio da articulação entre passado e presente, elaboração de questionamentos, construção de argumentos e posicionamentos, em uma atitude ativa/protagonista na construção de conhecimentos, ressignificação de saberes, valores e modos de viver.

---

<sup>62</sup> Em forma de diretrizes, a LDB expressa o que da cultura e da História o Estado brasileiro considera necessário transmitir aos alunos na aula de História. E o texto dos PCNs para o Ensino Fundamental também prescreve para que e o que da nossa cultura, da nossa memória, da nossa História deve ser transmitido às novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil (FONSECA, 2009, p. 27-28).

Diante dessas mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino de História, é notório que “há uma grande disputa teórica e política em torno dos processos de elaboração de currículo, especialmente de História”, ou seja, o currículo não é “algo neutro, despretensioso, nem desprovido de historicidade”, como enfatiza Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 15). O Estado, por meio das políticas públicas, define o que os estudantes devem aprender sobre sociedade, política, cultura, etc. E a disciplina de História “que lida com a realidade social, é certamente alvo do poder político nas diversas sociedades”. Logo, “o Estado seleciona o que da cultura, da história e da sociedade deseja ver transmitido às novas gerações” (FONSECA, 2009, p. 24).

Afinal, como salienta Fonseca (2009, p. 16), a História “tem como objeto de estudo aspectos específicos da realidade e do conhecimento”. Em outras palavras, “a história está preocupada em estudar e explicar as ações humanas no tempo. Busca o específico” (CIAMPI, 2003, p. 113). Nesse sentido, ela tem um “papel importante na educação: ajuda-nos a compreender o mundo, tempo e o espaço, a experiência humana. A História nos auxilia nessa tarefa. Ela é fundamental para a formação da consciência histórica do educando, para a formação do cidadão” (FONSECA, 2009, p. 16). Na convergência dessas ideias, Nadai (1992-93, p. 160) acrescenta que a História tem o papel de ajudar na “compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico”.

Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 57) alerta que precisamos entender que “o conhecimento histórico não é adquirido como um dom, nem mesmo como uma mercadoria que se compra bem ou mal”, mas consegue-se através de pesquisas e descobertas, de reflexão e de desenvolvimento crítico, político e social. Torna-se necessário, portanto, transformar a sala de aula em um espaço onde os alunos possam descobrir sua história, compreender identidades diferentes e assumir uma atitude ativa e crítica diante dos conteúdos propostos, questionando o caráter de verdade absoluta atribuída à disciplina e desconstruindo a ideia de que o passado é cristalizado numa só perspectiva. Nesse cenário, o “papel do professor de História é o de desconstrução, de reinvenção, auxiliando o estudante a transformar a sua realidade e a desvendar os relacionamentos sociais distorcidos e manipulados pelas relações de poder” (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6, p. 120).

A partir de 2015, os currículos de História e outros componentes curriculares elaborados nos anos de 1980 e 1990 começaram a ser reelaboradas, no processo de construção da BNCC, homologada em dezembro de 2017, após a elaboração de três versões que envolveram muitos embates entre diferentes concepções didático-pedagógicas e, na área de História, entre diferentes concepções de saber histórico escolar.

A versão final da BNCC estabelece para o ensino de História objetos de conhecimento,<sup>63</sup> habilidades e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017). Define como princípio a utilização de variadas fontes e tipos de documentos (escritos, iconográfico, materiais e não materiais) para facilitar a compreensão da relação espaço e tempo e das relações sociais que os geraram e, ainda, para resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos, estimulando, assim, a produção do conhecimento histórico no ambiente escolar. Por meio dessa prática, professores e alunos participam do processo de ensino e aprendizagem, e ambos, enquanto sujeitos da história, assumem uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos.

Nesse sentido, o documento expõe como os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto de conhecimento podem auxiliar e estimular o pensamento histórico, permitindo aos estudantes a ampliação do conhecimento das coisas do mundo. O exercício de identificação permite questionar, interagir e obter diferentes percepções acerca de um tema ou de um objeto a ser estudado, e a partir disso compreender melhor a história, as mudanças ocorridas ao longo do tempo, no espaço e, sobretudo, nas relações sociais. O funcionamento das diferentes sociedades, por sua vez, pode ser bastante esclarecedor através do estudo da comparação.

Além disso, saber contextualizar, localizar momentos e lugares específicos de um acontecimento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é fundamental – e até enriquecedor – para o conhecimento histórico, pois permite atribuir sentidos e significados adequados para uma determinada época, grupo social, território. Acerca disso, a BNCC acrescenta: “Ela [a contextualização] estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (BRASIL, 2017, p. 399).

A atividade da interpretação se mostra importante para o pensamento crítico, pois as diferentes interpretações sobre um mesmo objeto podem tornar mais clara a relação sujeito/objeto, estimular a identificação das possibilidades levantadas e dos argumentos selecionados para se comprovar diferentes proposições. O exercício da análise propõe uma problematização da própria escrita da história, o que a torna uma habilidade bastante complexa, pois trata-se de um processo contínuo de lidar com o mundo. É importante para a formação dos alunos na medida em que contribui para se pensar e problematizar questões do tempo presente.

---

<sup>63</sup> Objeto de conhecimento é o termo utilizado pela BNCC para designar os conteúdos, conceitos e processos.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400).

Ainda de acordo com a BNCC, o desenvolvimento dessas habilidades deve levar em conta a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Com isso, na Base é proposto que o conhecimento histórico seja tratado como uma – entre várias – forma de pensar, de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de identificar interpretações, de construir explicações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço.

Nessa perspectiva, a História é um conhecimento em constante construção e reconstrução feita pelos homens do presente e para os homens do presente e, portanto, carrega em si as marcas, experiências e valores de cada época. O conhecimento histórico se faz em diferentes linguagens, narrações sobre o mundo em que os indivíduos viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2018).

A respeito do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC considera, primeiramente, a construção do sujeito, processo que começa quando o estudante desenvolve consciência de si e dos outros em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vive. Assim, esse conhecimento pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade é um dos objetivos que se busca para o ensino do 1º ao 5º ano. No 3º e no 4º ano, especificamente, contemplam-se a percepção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade e do município, com destaque na ideia de espaço público e privado, a vida urbana e a rural; inclusive, englobam-se processos mais remotos na escala temporal, como o surgimento da espécie humana. Esse estudo se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização social e política. A noção de cidadania e o reconhecimento da diversidade cultural pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) – está orientado por três procedimentos básicos (BRASIL, 2017, p. 416): a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil); a compreensão e reflexão sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), e a interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno.

Ordenando e sistematizando os acontecimentos de forma cronológica, o ensino de História nesse primeiro procedimento analisa processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. Dessa forma, apresentam-se as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes, permitindo a constituição de uma visão global da história, cenário das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos.

Nesse contexto, a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003<sup>64</sup> e Lei nº 11.645/2008<sup>65</sup>) são valorizadas em razão do tema da escravidão, dos processos de inclusão/exclusão destas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX, e, sobretudo, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por elas ao longo de sua duração.

Comparando os objetos de conhecimento propostos nos Anos Iniciais com os pressupostos dos Anos Finais, a Base afirma que:

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções (BRASIL, 2017, p. 415).

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. “O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos” (BRASIL, 2017, p. 416). Trata-se, pois, de transformar um objeto em documento a partir da observação e do questionamento, a fim de desvendar a sociedade que o produziu. Por meio desse exercício os estudantes podem desenvolver a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.

---

<sup>64</sup> BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

<sup>65</sup> BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

Por fim, o terceiro procedimento citado refere-se a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por perspectivas diferentes. Por exemplo, as evidências e as justificativas para um mesmo fato ou objeto podem ser diferentes a depender do ângulo que se olha. Nesse viés de pensamento, é importante observar e compreender que a História se faz com perguntas. Portanto, para aprender História é preciso saber produzir os questionamentos.

Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. Canhões, tanques, drones ou mesmo facas: o que esses objetos podem significar em uma análise histórica? (BRASIL, 2017, p. 417).

Em termos gerais, a BNCC procura manter uma perspectiva de ensinar História que não se restringe a ação dos “grandes heróis”, buscando dar visibilidade para experiências históricas de diferentes lugares e grupos sociais. A temática da cultura e da história dos povos indígenas, da África e dos afro-brasileiros permanece no currículo, conforme estabelecem as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Todavia, vale ressaltar que, no processo de elaboração da BNCC, houve a possibilidade de romper com mais profundidade o eurocentrismo que tradicionalmente molda nossos currículos de História, com o enfoque mais centrado na história do Brasil e seus múltiplos sujeitos. No entanto, a versão homologada retrocedeu nessa conquista, conforme analisado por Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018). Outra fragilidade da BNCC História discutida por professores e pesquisadores da área é o fato de ela organizar o conteúdo histórico, ano a ano, de forma cronológica e linear, do mais antigo para o mais atual. Isso dificulta a relação passado e presente apresentada como uma competência a ser desenvolvida.

A BNCC definiu, assim, os conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados em todas as escolas de Educação Básica do Brasil. Entretanto, ela não fez nenhuma menção às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, delegando aos estados e municípios a elaboração de currículos específicos para a EJA. A partir destas definições nacionais estabelecidas pela BNCC, no final de 2017<sup>66</sup> estados e municípios tiveram que rever suas propostas curriculares para que estas se articulassem com a Base Nacional. Nesse sentido, em 2018, o estado de Minas Gerais elaborou o Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG (MINAS GERAIS, 2018) e, em 2020, Uberlândia-MG publicou as Diretrizes Curriculares

---

<sup>66</sup> A BNCC homologada em dezembro de 2017 definiu o currículo mínimo para a Educação Infantil e para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A parte da BNCC relativa ao ensino médio, por ter gerado mais polêmicas e tensões, só foi homologada em 2018. Não discorremos sobre ela aqui, porque nossa pesquisa se restringirá aos saberes e práticas de professores de História da EJA referente ao ensino fundamental.

Municipais (UBERLÂNDIA, 2020) que, conforme mencionado anteriormente, têm volumes específicos para a EJA anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos componentes curriculares dos cursos de educação de jovens e adultos que se destinam ao Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 traz que eles deverão obedecer aos art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução [...].

Art. 18 Respeitado o art. 5º desta Resolução, os cursos de educação de jovens e adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Nesse ponto, para melhor compreensão do que propusemos e buscando encontrar elementos sobre o ensino de História na EJA, ressaltamos os art. 26 e 27 da Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A redação do art. 26 é dada a partir da promulgação da Lei 11.645, de 2008, que, como vimos, prevê, especialmente dentro da disciplina de História, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nos currículos da Educação Básica, buscando promover o conhecimento e o intercâmbio cultural da história e da cultura desses povos que constituem a população brasileira.

A BNCC vai mencionar que a abordagem de temas contemporâneos, dentre eles a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, deve ser incorporada aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, preferencialmente de forma transversal e integradora, incluindo a disciplina de História. Vamos

expor, mais adiante, como tais conteúdos foram contemplados e adequados às Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia-MG, especialmente no componente curricular de História, nas turmas de EJA.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Quanto ao art. 27, ele levanta aspectos ligados tanto ao ensino de História (item I), quanto à Educação de Jovens e Adultos (itens II e III). Assim, aborda-se as condições de escolaridade dos estudantes, que devem ser respeitadas, e os conteúdos curriculares da educação básica que devem observar uma orientação ao trabalho, pretendendo a inter-relação escola-trabalho. Como apresentado no Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 33), “o importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho”.

E a História, enquanto disciplina escolar, tem papel importante na formação e preparação do indivíduo para a vida social, uma vez que contribui para a construção da cidadania ativa e crítica, proporcionando o conhecimento de como e por que os direitos e deveres fundamentais foram conquistados em diferentes tempos e espaços, incluindo o respeito à diversidade. Forma, assim, pessoas mais conscientes e comprometidas com uma sociedade mais justa e democrática, por meio da compreensão das ações de diferentes sujeitos sociais que desencadearam mudanças e permanências entre o passado e o presente.

Diante do que vimos, é impossível não pensar em uma identidade própria para a EJA, em uma organização curricular e pedagógica que considere a sua especificidade e o seu público tão diferenciado, que apresenta patamares escolares diferentes, idades diferentes, experiências múltiplas, mas que precisa ter acesso a uma base comum para completar a educação básica.

Como nossa pesquisa enfocou saberes e práticas de professores de História que atuam em turmas da EJA das escolas municipais de Uberlândia-MG, apresentamos a seguir, em linhas gerais, como as Diretrizes Curriculares Municipais delineiam o ensino de História, especialmente nos volumes dedicados ao PMAJA e à EJA dos anos finais do Ensino

Fundamental. Apesar de publicadas apenas em 2020, no que tange à EJA, o documento considerou as discussões acumuladas por professores que atuam nesta modalidade de ensino, desde 2010, quando começaram a ser discutidas propostas curriculares municipais específicas para este segmento.

#### 2.2.2. Diretrizes Curriculares para o ensino de História na SME de Uberlândia-MG: especificidades da EJA

Tendo como parâmetro a estrutura adotada pela BNCC e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a Secretaria Municipal de Educação (SME) reformulou as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de 2011 e disponibilizou, em fevereiro de 2020, novas orientações para o processo educativo nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). Apesar de a BNCC propor a valorização do diverso, do plural e do múltiplo, os profissionais da SME que participaram da elaboração das DCMs consideram que na Base, contraditoriamente, há algumas lacunas, a exemplo de que ela normatiza o ensino de História por um viés “tecnicista e funcional”. Além disso, a Secretaria percebe que os livros didáticos, em sua maioria, reforçam a proposta cronológica e evolucionista da Base. Compreende, ainda, que o CRMG, por sua vez, “apresenta direcionamentos para a prática do professor, reforça as concepções defendidas na BNCC e propõe mudanças nas habilidades, considerando as peculiaridades regionais que marcam esse estado” (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6, p. 119).

Ao acessar as DCMs no Portal da Prefeitura,<sup>67</sup> encontramos o documento separado em seis volumes, sendo eles: Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta separação das diretrizes por etapas e modalidades da Educação Básica é um passo importante rumo à valorização dos diferentes perfis de estudantes e ao reconhecimento de que cada segmento de ensino possui especificidades e que, portanto, é fundamental que cada uma tenha suas próprias orientações desenhadas nos currículos escolares. Aliás, de acordo com a BNCC e o CRMG, a pluralidade cultural e étnica deve ser respeitada no desenvolvimento da prática educativa. Dessa forma, o currículo escolar deve contemplar as especificidades presentes nas modalidades de ensino: Educação Indígena, Quilombola, EJA, Educação Especial, Educação de Campo e Educação a Distância. Diante do desafio de construir um currículo que contemple uma rede tão complexa e com contextos

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

sociais, políticos, culturais, entre outros, tão diferentes, a SME sintetiza a questão: “essa empreitada pressupõe um olhar atento para a realidade do professor, o contexto da escola, a abordagem pedagógica do professor e entender qual estudante desejamos formar” (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6, p. 119).

Em todos os volumes das diretrizes, são apresentados a estrutura da RME, os processos de elaboração curricular vivenciados na Rede desde 1998 e a concepção de currículo que permeou os mesmos, seus princípios orientadores e diretrizes metodológicas. Em cada volume, informa-se o nome dos profissionais da SME e de outras instituições de Uberlândia-MG como a UFU, que participaram da elaboração do documento entre os anos de 2018 e 2019. Também se discute a história da etapa ou modalidade de ensino em nível nacional e local, seus princípios avaliativos, e, por componente curricular, uma breve história da disciplina, as abordagens contemporâneas para seu ensino e aprendizagem, as competências específicas e unidades temáticas da área de acordo com a BNCC e o CRMG, o “Organizador Curricular” para cada ano/período de ensino - quadro com unidade temática e respectivos objetos de conhecimento (conteúdos/conceitos) e habilidades, além das referências bibliográficas. As habilidades se baseiam nas definidas na BNCC e no CRMG, mas há também a alteração da redação de algumas e acréscimos de outras, conforme o contexto local e a modalidade de ensino.

Como o trabalho aqui proposto aborda as práticas docentes do ensino de História na EJA, detalhamos o que os volumes 5 e 6 das DCMs, relacionados ao PMAJA e à EJA respectivamente, estabelecem para o ensino de História. Nelas, alguns objetos de conhecimento e algumas habilidades previstos nos volumes do Ensino Fundamental I e II foram acrescentados ou suprimidos, conforme pertinência dessa modalidade e peculiaridades de seus estudantes.

Quanto às abordagens para o ensino de História na EJA, as Diretrizes Municipais partem do princípio de que o ensino desta disciplina suscita a participação dos sujeitos na produção do seu conhecimento, a reflexão, a pesquisa, a criticidade sobre o passado histórico e a compreensão não apenas do passado, como também do presente, para, então, descobrir as relações que se formam no decorrer do processo social.

Nesse movimento, o professor de História assume papel central no planejamento do processo de ensino do conhecimento histórico, construindo uma prática pedagógica própria baseada na pesquisa do contexto escolar em que atua. Nesse caminho, Selva Fonseca (1997, p. 27-28), refletindo sobre a formação de professores e o papel da instituição escolar, afirma que “o professor de História ocupa uma posição estratégica, uma vez que o objeto de ensino de história é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes

experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas”. Frisando a importância da conduta desse profissional no saber histórico, as DCMs EJA acrescentam:

Ao planejar a sua ação didática, o professor deve considerar que a história se caracteriza pela inter-relação de conceitos que fundamentam a compreensão do processo histórico. Nem tudo o que lemos, vemos ou ouvimos é verdade. Grande parte da prática de ensino de história reside em municiar os estudantes de aparatos críticos para a compreensão da realidade em que vivem e em promover a compreensão da produção, reprodução e propagação de signos, mitos, lendas, juízos de fato, juízos de valor, enfim, interpretações múltiplas, diversas e com infinitas articulações entre o presente e o passado (UBERLÂNDIA, 2020, v. 6, p. 120).

Assim, a didática adotada no espaço escolar não deve apenas dar ênfase nos fatos históricos, mas estabelecer relações entre eles e discuti-los sob uma perspectiva própria do aluno. A respeito disso, Fonseca (1997, p. 28) reitera: “O professor, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile e incorpore esses ensinamentos de variadas formas”.

Aliás, quanto à formação de profissionais para a educação de jovens e adultos, as principais regulamentações citadas na seção anterior especificam que a formação continuada do professor EJA precisa ser diferenciada, voltada para esse público. Apesar disso, é importante destacar que a formação dos docentes de qualquer nível ou modalidade deve considerar o disposto no art. 61 da LDB. Ele estipula que

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

À vista disso, pode-se dizer que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”, ou seja, uma qualificação multidisciplinar e polivalente, que considere a realidade da EJA. Dito de outro modo, “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000, p. 56;58).

Desse modo, exige-se uma formação adequada desses profissionais, atenta à diversidade do público formado por jovens e adultos (na maioria trabalhadores), ao seu tempo, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos. O tratamento didático dos conteúdos e das práticas também deve ser apropriado à especificidade da EJA e aos componentes curriculares, que devem apresentar um caráter interdisciplinar e multidisciplinar.

Com base nas competências específicas da área de Ciências Humanas (Geografia e História) para o Ensino Fundamental pretendidas pela BNCC e pelo CRMG,<sup>68</sup> as Diretrizes Municipais organizam as competências específicas para o ensino de História da seguinte forma:

Figura 5 – As sete competências específicas do componente curricular História



Fonte: Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – PMAJA/ EJA (2020).

Conforme aponta a BNCC, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Estas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. Assim, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2017).

<sup>68</sup> A área de Ciências Humanas deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas. As competências específicas apresentadas pelo Currículo Referência de Minas Gerais (p. 783-784) estão articuladas com as competências específicas difundidas pela BNCC (p. 357).

O Currículo Referência de Minas Gerais, ao abordar sobre as unidades temáticas do componente nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim resume:

Ao adotar o estudo de História por meio de unidades temáticas, parte-se do princípio de que a História ensinada é fruto de recortes que dependem de problemáticas do presente. Nesse sentido, ao constatar a impossibilidade de ensinar ‘toda a História da humanidade’, busca-se um currículo com maior flexibilidade permitindo a adequação em diferentes situações escolares bem como a articulação aos mais variados temas transversais. O tema gerador é, portanto, um meio para se estabelecer e ordenar outros temas sendo assim mais abrangentes tanto no tempo como no espaço. O que não se pode é perder a historicidade, a totalidade e a tensionalidade do fato, apesar de não se estudar toda a História da humanidade (MINAS GERAIS, 2018, p. 838).

Nas Diretrizes Curriculares Municipais do PMAJA, equivalente aos Anos Iniciais (Ensino Fundamental I), as unidades temáticas de História abordam a concepção de lugar no mundo, das relações de tempo, de inserção em um grupo social, de trabalho (campo/cidade) e sustentabilidade a partir das mudanças históricas (a exemplo do uso da tecnologia), além da percepção de diferentes histórias com base nos registros das experiências históricas. Nesse sentido, para trabalhar os conceitos/ conteúdos e as habilidades, busca-se emergir as histórias de vida, de família, da comunidade, para estabelecer relações entre estas histórias, entre passado e futuro, valorizar o modo de vida em diferentes tempos históricos, além de identificar as mudanças e permanências ao longo do tempo. Portanto, o Organizador Curricular de História do volume PMAJA prevê o estudo da “Conquista da Cidadania em Tempos e Espaços diferentes” como tema condutor geral para orientar a aprendizagem dos alunos do Programa.

É importante ressaltar que o Organizador Curricular de História do PMAJA seleciona, entre as várias habilidades que compõem o Organizador do Ensino Fundamental I, três específicas para se desenvolver no Programa, como a leitura de documentos históricos como forma de conhecimento, a identificação das várias formas de trabalho e trabalhadores no Brasil em diferentes contextos, e o reconhecimento do aluno como sujeito de sua própria história.

Em comparação com o Organizador Curricular de História do Ensino Fundamental I (volume 3), sublinhamos que o PMAJA apresenta um currículo de História mais sintetizado, com menos unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para serem desenvolvidas, e inclusive com menos estratégias metodológicas, além de uma temática central que norteia a aprendizagem de jovens e adultos no Programa.

Outro ponto que merece destaque é que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, não são incluídas

explicitamente no currículo de História do PMAJA, ou seja, os diferentes grupos étnicos e raciais, participantes da nossa história, não foram inseridos nos organizadores curriculares do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos. Assim, é válido destacar que há aqui uma incongruência com a menção que o texto que introduz a disciplina faz da importância da discussão da temática em dois trechos:

No contexto de democratização da sociedade, as lutas e movimentos sociais contribuíram para alterações inéditas no âmbito da política educacional. A história da África e das culturas afro-brasileiras e a história dos indígenas foram introduzidas no currículo escolar por intermédio das leis 10.639/03 e 11.645/08. Esse aporte legal especifica no cenário educacional os direitos e as obrigações dos entes federados na implementação de uma política voltada para a afirmação da diversidade cultural e da educação de qualidade com as relações étnico-raciais nas escolas (UBERLÂNDIA, 2020, v. 5, p. 82).

Logo a seguir, o documento defende que:

Nessa teia de relações, práticas e contextos, há que se referenciar os documentos legais e normativos que se cruzam, tornando-se marcos para pensar a história e o contexto educacional. O fazer histórico precisa ser pensado e construído levando em consideração toda a trajetória, discussões, lutas e transformações que legitima o ensino de história no programa (UBERLÂNDIA, 2020, v. 5, p. 82).

Enfim, o documento defende que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 devem ser consideradas para se pensar o ensino de História, mas não explicita essa temática no Organizador Curricular.

Para cada período escolar, a DCM propõe algumas estratégias metodológicas, visando orientar os profissionais na ação docente. Desse modo, são apresentados alguns caminhos possíveis no ensino de História, como forma de fazer emergir debates e conceitos acerca dos temas históricos. Como metodologia do ensino de História, o volume do PMAJA sugere poucos caminhos estratégicos, como aulas-passeio em museus, produções de textos, cartazes, ilustrações, cruzadinhas, construção de linha do tempo. Logo, percebemos que as DCMs para o PMAJA buscam construir um currículo de História voltado para a história de vida do aluno, para o resgate de suas lembranças, priorizando o reconhecimento do aluno como autor de sua própria história e como coparticipante da história da sociedade.

Em relação às Diretrizes Curriculares Municipais da EJA, equivalente aos Anos Finais (Ensino Fundamental II), as unidades temáticas de História dão ênfase na importância e na relevância do indivíduo e de suas diferentes formas de inserção no tempo e no espaço. Assim, trabalha-se desde o surgimento da espécie humana, passando pelos processos históricos,

culturais e sociais, discutindo os hábitos culturais e sociais dos povos indígenas, dos saberes dos povos africanos, pré-colombianos e americanos, o escravismo, até chegar nos processos históricos da metade do século XX. Vale destacar, ainda com relação às unidades temáticas, que o Organizador Curricular de História da EJA apresenta basicamente os mesmos temas que constam do volume do Ensino Fundamental II (volume 4).

O Organizador Curricular de História da EJA seleciona, entre as várias habilidades que compõem o Organizador do volume do Ensino Fundamental II, algumas para desenvolver com os alunos jovens e adultos. Mas, dois pontos merecem destaque: primeiro, que não há acréscimo de habilidades específicas para a Educação de Jovens e Adultos, e segundo, que no volume de EJA há praticamente a metade das habilidades previstas no volume do Ensino Fundamental II. Esta situação se repete quando referimos os objetos de conhecimento. Portanto, em comparação com o Organizador Curricular de História do Ensino Fundamental II, salientamos que a EJA apresenta um currículo de História também mais sintetizado, com menos objetos de conhecimento e habilidades para serem desenvolvidas.

No que tange às estratégias metodológicas, as DCMs EJA apontam várias opções para auxiliar o professor no ensino de História. E, além dessas orientações metodológicas não serem mera cópia das DCMs do Ensino Fundamental II, há sugestões de filmes (título e sinopse), documentários e reportagens, histórias em quadrinhos, trabalhos com quadros comparativos, história oral para narração de experiências, com proposta de trabalho interdisciplinar. Enfim, isso demonstra que houve uma preocupação em produzir um material específico para EJA, com participação de professores que atuam na modalidade,<sup>69</sup> como recomenda as diretrizes EJA dos anos 2000.

Ao confrontarmos as DCMs 2020 para o Ensino Fundamental I e II e as DCMs 2020 para o PMAJA e a EJA, foi possível observar como os professores envolvidos diretamente com esta modalidade de ensino se preocuparam em criar uma proposta curricular que se apropriou da BNCC e da CRMG, levando em consideração as especificidades, necessidades e interesses dos jovens e adultos. Houve uma redução na quantidade de conteúdos abordados, considerando o menor tempo disponível para o desenvolvimento dos mesmos. Mesmo assim, manteve-se a possibilidade de contribuir para a formação histórica dos estudantes EJA, considerando que eles já têm uma história acumulada que precisa ser valorizada.

---

<sup>69</sup> Os profissionais envolvidos na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais do PMAJA (volume 5) estão descritos nas páginas 1-4. E os profissionais envolvidos na elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da EJA (volume 6) estão descritos nas páginas 1-3.

Para finalizar a trajetória do ensino de História como disciplina escolar no Brasil e no Município de Uberlândia-MG, demonstramos na seção seguinte os procedimentos metodológicos que permearam a pesquisa.

### **3. HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS DOCENTES: REFERENCIAIS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A História Oral foi o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desse estudo. Por meio da realização de entrevistas com os professores envolvidos com o segmento, buscamos elucidar a situação do ensino de História na EJA em Uberlândia-MG e, para tanto, demos vivacidade às narrativas docentes. O trabalho empírico cruzando as variadas fontes sobre a temática foi realizado, mas também ressaltamos a importância da fonte oral, dos registros dos sujeitos comuns, que fazem e são parte integrante da história, para trazer novas interpretações a essa modalidade de ensino e para valorizar a subjetividade das experiências dos profissionais e das suas trajetórias no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece aos meios para uma transformação radical do sentido social da história (THOMPSON, 1992, p. 44).

A partir disso, nessa seção, expomos o estudo das narrativas docentes por meio da História Oral e delineamos os referenciais metodológicos da pesquisa. Nesse caminho, detalhamos procedimentos como a seleção dos entrevistados, a realização das entrevistas, a análise das narrativas audiovisuais e a produção do documentário. Apresentamos, também, um levantamento de produções audiovisuais construídas a partir de narrativas de diversos indivíduos que representam diferentes grupos sociais, conceituamos brevemente o gênero documentário e expomos as formas de divulgação dos produtos audiovisuais e a usabilidade pelo público-alvo.

#### **3.1. Produzindo narrativas docentes por meio da História Oral**

Esse projeto tem como referência a metodologia qualitativa de análise e interpretação dos dados da pesquisa, onde a preocupação se recai sobre um ou mais aspectos da

“realidade” e não na ênfase numérica, ou seja, em dados quantitativos. Em outras palavras, não buscamos dados informativos, e sim entender a situação do ensino de História na EJA. Esse método de pesquisa, em especial, é o que apresenta menor engessamento no seu planejamento. Dentre as diferentes modalidades que a pesquisa qualitativa contempla, para essa pesquisa, em específico, será utilizada uma abordagem metodológica inspirada na modalidade de história oral temática, que privilegia a coleta de depoimentos e entrevistas orais para a compreensão de determinadas temáticas.<sup>70</sup>

A história oral é empregada em pesquisas de diversas áreas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, memória, tradição oral, linguagem falada, métodos qualitativos. Nesse sentido, sua especificidade está no próprio fato de se prestar a várias abordagens, de se movimentar num campo multidisciplinar. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados (ALBERTI, 2005).

À vista disso, são três as principais linhas a respeito do *status* da história oral: a primeira sustenta ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia. Assim, há várias formas de praticar a história oral e trabalhar com as fontes orais, e a opção entre esses três caminhos envolve a definição do que é história oral, de seus usos, e dos rumos que ela poderá tomar no futuro (AMADO, 2006).

Aos defensores da história oral como técnica interessam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca: tipos de aparelhagem de som, formas de transcrição de fitas, modelos de organização de acervo etc. Alguns defensores dessa posição são pessoas envolvidas diretamente na constituição e conservação de acervos orais; muitos são cientistas sociais cujos trabalhos se baseiam em outros tipos de fontes (em geral, escritos) e que utilizam as entrevistas de forma eventual, sempre como fontes de informação complementar (AMADO, 2006, p. vxi).

Os que entendem a história oral como disciplina reconhecem nela

uma área de estudos com objeto próprio e capacidade de gerar no seu interior soluções teóricas para as questões surgidas na prática – no caso específico, questões como as imbricações entre história e memória, entre sujeito e objeto de estudo, entre história de vida, biografia e autobiografia, entre diversas apropriações sociais do discurso etc. (AMADO, 2006, p. vxi).

É característica desse trabalho o fato de se conceber a história oral como uma metodologia de ampliação do conhecimento e como fonte de consulta, que estabelece uma

---

<sup>70</sup> “A escolha do tema é evidentemente crucial. [...] É importante também que se escolha um assunto que seja relevante para as questões mais amplas, bem como que seja um tema suficientemente definido e *localizado*” (THOMPSON, 1992, p. 238, grifo do autor).

relação entre teoria e prática: por um lado, a história oral formula questões, mas, por outro, não oferece as respostas, porque não dispõe de instrumentos capazes de compreender alguns comportamentos (por exemplo falhas de memória e distorção da realidade), que cabe à teoria da História fazê-lo. Dito de outra forma, “a interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico; mas é a teoria que oferece os meios para refletir sobre esse conhecimento, embasando e orientando o trabalho dos historiadores, aí incluídos os que trabalham com fontes orais” (AMADO, 2006, p. xvii).

Além disso, a história oral como metodologia organiza os procedimentos de trabalho, “tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados” (AMADO, 2006, p. xvi).

Diante disso, a história oral apresenta várias possibilidades e, como ressalta Paul Thompson, os ganhos são igualmente visíveis: “auto-realização pessoal, espírito cooperativo, e compreensão mais aprofundada da história”. Para além disso, como defende o autor, os estudos que envolvem a história oral transcendem os muros acadêmicos e estabelecem uma relação com o mundo exterior (THOMPSON, 1992, p. 238).

Mas, o que vem a ser história oral? Ao longo dos últimos anos, muitas abordagens se somam ao termo, pouco explicado e confundido com gravações de entrevistas em geral. Na verdade, “a história oral é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a *primeira* espécie de história” (THOMPSON, 1992, p. 45, grifo do autor). Fala-se mesmo que toda história antes de ser escrita passou por etapas narrativas ou outras manifestações da oralidade (MEIHY, 2002).

Assim, historicamente, esse “método-fonte-técnica tão específico” não é recente (ALBERTI, 2006, p. 18). Heródoto e Tucídides – primeiros historiadores da Antiguidade clássica<sup>71</sup> – já se valiam de relatos e depoimentos pessoais para construir suas narrativas históricas sobre fatos passados e descrever a “verdade” ou a “realidade” do que se via. Mas, à época, não se tinha o recurso do gravador para registrar tais testemunhos e transformá-los em documentos de consulta. Sabe-se hoje que, desde a Idade Média até antes do surgimento do gravador, era comum recorrer aos relatos para reconstituir acontecimentos.

No século XIX, entretanto, sob a orientação das correntes filosóficas do positivismo, que consagrava o modelo científico como padrão para o saber – a oralidade e a prática de colher depoimentos ficou, cada vez mais, relegada a segundo plano, à informalidade.

---

<sup>71</sup> Heródoto era conhecido como o “pai da história” e Tucídides como o “pai do rigor histórico”.

Considerava-se que se elaborava história apenas a partir de documentos escritos oficiais, vistos como guardiões da verdade em si. O depoimento não poderia ter valor de prova, já que era repleto de subjetividade, apresentava apenas uma versão sobre o passado e estava sujeito a falhas na memória e distorção da realidade.

Foi apenas na segunda metade do século XX que a história oral se apresentou como potencial de estudo dos acontecimentos e fatos sociais. O recurso do gravador portátil, a partir dos anos de 1960, permitia parar o depoimento, que possibilitava a consulta e a avaliação, em qualquer tempo, e transformava-o em fonte de pesquisa. As entrevistas passaram a ter *status* de documento e se tornaram populares, “o que incidiu sobre a própria definição do que seja o trabalho com a história oral: é necessário atentar para procedimentos técnicos de gravação e de tratamento da entrevista, de suma importância para que o acervo constituído seja aberto à consulta de pesquisadores” (ALBERTI, 2005, p. 19).

A entrevista adquiriu valor documental sim, mas não nos moldes da história positivista, já que o foco do objeto documentado era outro: “não mais o passado ‘tal como efetivamente ocorreu’, e sim as formas como foi e é apreendido e interpretado” (ALBERTI, 2005, p. 19). A entrevista de história oral, que documenta uma versão do passado, passou a ser relevante para estudos na área das Ciências Humanas, pois permitia a comparação entre diferentes versões. O estudo aprofundado de experiências e versões individuais servem para ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e fatos do passado, tentar compreender a forma como esse passado é apreendido e interpretado, e, assim, entender a sociedade através da pessoa que nela viveu.

No entendimento de J. C. Sebe Bom Meihy (2002), no nível material, pode-se considerar que a “história oral consiste em gravações premeditadas de narrativas pessoais, feitas diretamente de pessoa a pessoa, em fitas ou vídeos. Tudo prescrito pela existência de um projeto”. Em termos metodológicos, ela é “uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato” (MEIHY, 2002, p. 13).

Verena Alberti, arriscando-se em uma rápida definição, diz ser a história oral um método de aproximação do objeto de estudo por meio das pessoas que participaram de determinados fatos, produzindo, em consequência, fontes de consulta, materializadas pelas entrevistas, que podem ser utilizadas por outros estudos/pesquisadores para “estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos,

conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam” (ALBERTI, 2005, p. 18).

A história oral possibilita conhecer experiências sociais de pessoas comuns que não tiveram sua participação na história registrada nos documentos oficiais. Nessa linha de pensamento, Thompson defende que:

a história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22)

Diante do exposto, história oral é um método de pesquisa que abrange um conjunto de procedimentos; possui uma natureza interdisciplinar (graças à relação com outras áreas, como a comunicação e a psicanálise<sup>72</sup>) e investigativa; é um recurso moderno inaugurado sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, com o avanço dos recursos tecnológicos, que passou a ser um mecanismo usado para validar algumas experiências que nem sempre estão registradas em documentos escritos ou que, quando estão registradas em documentos escritos, tem uma outra dimensão, em sua maioria de valor subjetivo, e/ou que se baseiam, em grande parte, em documentação inadequada, escassa, incompleta, e até enganosa (MEIHY, 2002; THOMPSON, 1992).

Quanto ao projeto, é importante destacar que, em história oral, ele é o elemento mais importante, pois dele derivam procedimentos referentes aos desdobramentos da pesquisa, ou seja, previamente ele indica os caminhos constitutivos e operacionais da pesquisa. Na concepção de Meihy (2011, p. 13, grifo do autor), o projeto é o “plano capaz de articular argumentos operacionais de ações desdobradas de planejamentos de pesquisas prévias sobre algum grupo social que tem algo a dizer. Pode-se afirmar que *sem projeto não há história oral*”. Inclusive, o autor traz que os projetos de história oral, por tratarem com seres humanos, são mais flexíveis. Verena Alberti, nessa linha sobre a importância do projeto e da sua função de orientar a pesquisa, diz ser “impossível realizar uma ou mais entrevistas de história oral sem

---

<sup>72</sup> “Em suma, o que podemos esperar ganhar pela influência da psicanálise é um ouvido mais perspicaz para as sutilezas da memória e da comunicação, mais do que a chave de um quarto secreto” (THOMPSON, 1992, p. 205).

que se tenha um projeto de pesquisa, com hipóteses, objetivos e uma orientação teórica definida” (ALBERTI, 2005, p. 21).

Nossa pesquisa está, assim, no campo da História Oral, pois por meio de procedimentos de entrevista foram produzidas narrativas docentes sobre saberes e práticas educativas relacionados ao ensino de História na EJA. Estas narrativas serão preservadas como fontes para outras pesquisas sobre o tema, além da nossa própria que objetivou produzir audiovisuais, cruzando diversas experiências e visões sobre diferentes dimensões do assunto em questão.

### 3.1.1. Entrevistas com docentes: caminhos para se compartilhar saberes e práticas

Sempre que se fala em história oral relaciona-se evidentemente à prática de entrevistas, particularmente gravadas ou filmadas, que têm um fundamento de registro com base em um suporte material que permita uma reflexão:

A entrevista da história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. Nos dias atuais, em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um e-mail, ou viajar rapidamente de um lugar para outro, muitas informações são trocadas prescindindo-se da forma escrita informações inéditas que podem ser resgatadas durante uma entrevista de história oral e confrontadas com outros documentos escritos e/ou orais (ALBERTI, 2005, p. 22-23).

Dessa forma, a depender do contexto, a história oral pode preencher as lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo, e isso pode ser explicado, inclusive, com base nas transformações que sofremos cotidianamente diante dos avanços tecnológicos.

[...] Em relação a essa era, o documento é em geral um registro subsidiário. Com a disseminação da alfabetização, e com o uso crescente da carta, do jornal e do livro, o meio de comunicação predominante passou a ser pela palavra escrita ou impressa. O documento escrito pode ser então primário; e a palavra falada uma forma subsidiária. Hoje, a palavra impressa está novamente cedendo lugar a um meio mais poderoso de comunicação audiovisual, na televisão e no cinema. Assim, a forma visual-verbal tornou-se por sua vez subsidiária; e, à medida que o telefone cada vez mais substitui a carta, a comunicação original no intercâmbio entre indivíduos torna-se mais uma vez a comunicação oral (THOMPSON, 1992, p. 48).

As entrevistas se constituem como uma forma de interação social, um recurso para transmitir as experiências entre as pessoas, uma forma de comunicação. Ao serem utilizadas como procedimento da História Oral, elas exigem um planejamento relacionado aos objetivos

do projeto de pesquisa e, preferencialmente, devem ser executadas com o auxílio de máquinas e equipamentos eletrônicos que possibilitam o registro literal da história contada. Nessa linha, o entendimento de Alberti (2005, p. 24) é que a entrevista de história oral é um “diálogo entre entrevistado e entrevistadores, de uma construção e interpretação do passado atualizada através da linguagem falada”. Meihy (2011) complementa dizendo que a entrevista em história oral são “encontros planejados, gravados por diferentes mídias, decorrentes de projeto, exercitado de maneira dialógica, ou seja, com perguntas/estímulos e respostas”.<sup>73</sup> Quando ao seu propósito, “as entrevistas devem permitir, mais do que dados informativos, entender situações propostas como problemáticas, com versões diferentes ou desconhecidas de fatos, ocorrências ou visões de mundo” (MEIHY, 2011, p. 12). Ainda de acordo com o autor, as entrevistas podem ser únicas ou múltiplas, individuais ou coletivas, abertas ou fechadas, contínuas ou intercaladas, diretas ou indiretas, realizadas em espaço escolhido pelos colaboradores ou não. Dentre estas possibilidades, realizamos entrevistas únicas, individuais, fechadas, contínuas e diretas. Estas e outras escolhas, como o local de entrevista, são detalhadas no próximo tópico.

As autoras Amado & Ferreira (2006, p. xxiv), sobre a compreensão das questões relativas à realização de entrevistas e a política de acervo, chamam a atenção para a “especificidade da entrevista da história oral que, distintamente de outras formas de coleta de depoimentos, deve estar sempre inserida num projeto de pesquisa e ser precedida de uma investigação aprofundada, baseando-se em um roteiro cuidadosamente elaborado”. Conforme apresentamos à frente, elaboramos o roteiro de nossas entrevistas levando em conta nosso tema e problema de pesquisa, além de nossas referências sobre EJA e ensino de História.

Para P. Thompson (1992, p. 271, grifo do autor), “uma entrevista *não* é um diálogo, ou uma conversa”. Ela, a entrevista, diz respeito às interações entre entrevistador e entrevistado, não apenas baseada no interesse individual, mas, sobretudo, no respeito e no interesse coletivo e social:

Uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discorrer. Por baixo disso tudo está uma idéia de cooperação, confiança e respeito mútuos (THOMPSON, 1992, p. 271).

Quanto ao ato de entrevistar, Thompson ainda destaca o aspecto interpessoal que precisa haver, no sentido de que o entrevistador deve possuir algumas qualidades/ habilidades

---

<sup>73</sup> Vale ressaltar que, de acordo com Meihy (2011), há diferença entre perguntas e estímulos. Nas perguntas, busca-se ter respostas objetivas, diretas e nos estímulos procura-se a lógica e a construção do argumento.

para se produzir melhores resultados: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”<sup>74</sup> (THOMPSON, 1992, p. 254). Mas também ressalta que cada entrevistador, diante dos vários estilos de entrevistas, que vão desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o mais formal e controlado de perguntar, acaba desenvolvendo sua própria maneira de fazer, de acordo com a sua personalidade.

Ao corrigir o equívoco que confunde entrevistas em geral com história oral, cabe apresentar suas variantes de gênero operacional. Atualmente, a história oral apresenta quatro gêneros narrativos: 1) história oral de vida, 2) história oral temática, 3) tradição oral e 4) história oral testemunhal, e cada uma dessas ramificações de história oral tem um procedimento correlato.

A primeira, a história oral de vida, tem sido uma das formas mais cultivadas do gênero; trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa. Ela rearranja a narrativa a partir da trajetória existencial de uma pessoa, incluindo seu percurso desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.<sup>75</sup>

A história oral temática, contemplada nesta pesquisa, apresenta um tema central e as entrevistas se propõem ao desenvolvimento deste tema, ou seja, busca-se a “versão de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variável que seja discutível ou contestatória” (MEIHY, 2011, p. 89). Nessa linha, por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido: “As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p. 37). A objetividade, portanto, é mais direta, e a hipótese de trabalho é testada com insistência e, por isso, o recorte do tema deve ficar claro nas perguntas a serem feitas ao colaborador.<sup>76</sup> Aliás, esse ramo de história oral demanda não só o uso de roteiros ou

---

<sup>74</sup> Quanto a habilidade de saber guardar silêncio e aprender a ouvir, o autor diz que sempre que possível deve-se evitar interromper uma narrativa. Argumenta que “se você interrompe uma história por considerá-la irrelevante, estará interrompendo não apenas essa, mas toda uma série de ofertas posteriores de informações que *serão* relevantes” (THOMPSON, 1992, p. 263, grifo do autor).

<sup>75</sup> Um bom exemplo de trabalho no campo da história oral de vida de professores é a obra “Ser Professor no Brasil”, de Selva Guimarães Fonseca, referenciada ao final.

<sup>76</sup> Reside aqui uma das inovações da história oral mais humanizada, pois, tradicionalmente, as diferentes disciplinas tratavam de considerar o entrevistado como “fornecedor de dados”, “transmissor de informações” ou “objeto de pesquisa”; aqui é proposto como *colaborador* por entender que no trabalho de entrevista o entrevistado e o entrevistador são sujeitos ativos, unidos no propósito de produzir um resultado que demanda parceria, colaboração (MEIHY, 2011).

questionário, mas, mais do que isso, estes que se tornam peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados. Em nossa pesquisa, os roteiros foram elaborados com o intuito de mobilizar professores e professores para falar e refletir sobre seus saberes e fazeres no ensino de História da EJA.

Tanto a história oral de vida, quanto a temática têm feições biográficas, seja concentrando-se sobre um tema, seja inclinando-se sobre um indivíduo e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória. Dado a este aspecto, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência.

Já a tradição oral, uma das mais complexas e raras expressões da história oral, é uma prática que valoriza a transmissão geracional de mitos, lendas e preceitos que organizam a vida social do grupo. Dessa maneira, recorrer à tradição oral em pesquisa demanda muito trabalho e exige convívio com a comunidade. Por fim, a última variação, a história oral testemunhal, trata da reconstrução histórica desses grupos; ela mistura traços da biografia pessoal com a existência de um trauma, um problema trágico mais evidente. Enfim, é a variação da história oral de vida e sua diferença básica reside na centralização de traumas na vida das pessoas ou comunidades (MEIHY, 2002, 2011).

A seguir, discutimos sobre os procedimentos na realização das entrevistas, desde a escolha dos colaboradores até a produção das narrativas.

#### 3.1.1.1. Da seleção dos entrevistados à realização das entrevistas: produzindo narrativas

A condução de um projeto de história oral, que funciona como uma guia da pesquisa, prevê: a preparação do encontro, o grupo de pessoas que serão entrevistadas, o planejamento da condução das gravações, a qualidade dos equipamentos, tratamento e guarda do material,<sup>77</sup> a destinação do produto, a viabilidade, etc.

No que diz respeito ao aspecto prático e operacional que envolve o processo de gravação de entrevistas, um fator fundamental são as condições das gravações. Há uma série de decisões sobre as circunstâncias das entrevistas: número de horas de gravação, onde serão realizadas, quantas pessoas serão entrevistadas, se as narrativas serão livres ou estruturadas, as interferências, se terão ou não estímulos. Sobre os cuidados em relação às entrevistas, valemos, ainda, dos estudos de Meihy (2002) que traz os pontos básicos, como a escolha do local e tudo o que o envolve:

---

<sup>77</sup> Paul Thompson (1992) alerta que, para se chegar aos melhores resultados, a qualidade dos equipamentos é fundamental tanto para a atividade de entrevistar, quanto a de armazenar.

A fim de conseguir melhores condições para as entrevistas, o local escolhido é fundamental. Sempre que possível deve-se deixar o colaborador decidir sobre onde gostaria de gravar o depoimento, mas geralmente a casa da pessoa, quando não há impedimento, deve ser o espaço escolhido. Existem situações em que são eleitos escritórios, locais de trabalhos ou de encontros sociais, mas, de qualquer forma, o ideal é sempre haver condições adequadas para a pureza do som, evitando-se interrupções e outros impedimentos que perturbem a concentração (MEIHY, 2002, p. 80).

Nessa linha de pensamento quanto ao local da entrevista, Paul Thompson alinha-se à perspectiva de Meihy:

Onde deve ser feita a entrevista? Deve ser um lugar em que o informante se sinta à vontade. Em geral, o melhor lugar será sua própria casa. [...] Quase sempre, o melhor é ficar sozinho com o informante. A completa privacidade proporcionará uma atmosfera de total confiança em que a franqueza se torna muito mais possível (THOMPSON, 1992, p. 265).

Sob outra perspectiva acerca das situações em que transcorrem as entrevistas, Thompson ainda salienta as variantes que a ênfase e a linguagem podem sofrer dependendo do contexto de gravação, pois uma entrevista no local de trabalho ou num bar vai estimular determinadas recordações que poderão dar um tom menos “respeitoso” ao encontro. São influências cruciais que, portanto, devem ser levadas em consideração:

A mensagem também pode variar, dependendo de onde exatamente ela é ouvida. Assim, uma entrevista em casa aumentará as pressões dos ideais ‘respeitáveis’ centrados no lar; uma entrevista no bar mais provavelmente enfatizará atrevimentos e brincadeiras; e uma entrevista no local de trabalho apresentará a influência das convenções e atitudes ligadas ao trabalho. Juntamente com essas mudanças de ênfase, haverá mudanças na linguagem (THOMPSON, 1992, p. 163).

Quanto ao tempo de cada entrevista, isso dependerá da dinâmica do encontro, mas é essencial realizar um planejamento que considere a expressividade dos narradores, haja vista que estes, por vezes, podem se mostrar prolixos. A flexibilidade e o bom senso claramente devem existir. Além do aspecto prático de cada situação de entrevista, deve também prevalecer o cuidado com o material, pois é lastimável, por exemplo, acabar a bateria da câmera no momento da gravação (MEIHY 2002; 2011).

Acerca do número de participantes entrevistados a ideia central é o reconhecimento do papel social do colaborador. Desse modo, a utilização de fontes orais, valendo-se do produto da entrevista, permite aos pesquisadores constituir uma alternativa mais aberta, possibilitando às pessoas comuns terem um lugar na história, bem como um papel importante na produção do conhecimento. Além disso, “em face do papel público do depoente, deve-se ter em conta que todos os testemunhos são válidos, conforme o projeto e independentemente de classe social,

*status* ou relevância pública do colaborador”. No entanto, apesar do caráter social ser significativo, também é importante prever a utilidade da entrevista, bem como o equilíbrio social dos relatos. Nesse sentido, “o argumento decisivo para marcar o limite do número de entrevistas remete a sua utilidade e a seu aproveitamento. Quando os argumentos começam a ficar repetitivos, deve-se parar as entrevistas” (MEIHY, 2002, p. 123),<sup>78</sup> pois “continuar o trabalho significa aumentar o investimento enquanto o retorno é reduzido, já que se produz cada vez menos informação” (ALBERTI, 2005, p. 37).

Como realizamos uma pesquisa envolvendo seres humanos, é fundamental considerar os aspectos éticos pertinentes a estes sujeitos, como seus direitos e sua dignidade. Dessa maneira e de acordo com as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12,<sup>79</sup> toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).<sup>80</sup>

Nesse sentido, houve, em tempo pretérito, a submissão dessa proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFU e posteriormente, face a avaliação e aprovação do CEP,<sup>81</sup> começamos a fazer o contato pessoal com os gestores e os docentes das instituições municipais para explicar o objetivo da pesquisa e o valor potencial de suas colaborações/ informações.<sup>82</sup> A pesquisadora iniciou esses contatos, em março de 2020, na Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, por já ter lecionado nesta Instituição de Ensino nos anos de 2012 e 2013. No entanto, esse processo foi interrompido devido ao fechamento das escolas na cidade de Uberlândia-MG, em decorrência do isolamento social exigido pela pandemia da COVID-19.<sup>83</sup> Em julho de 2020, os contatos foram retomados por meio de correspondências eletrônicas enviadas à direção das escolas municipais que ofertam a modalidade EJA e também de telefonemas à Coordenação Pedagógica do PMAJA/ CEMEPE,

<sup>78</sup> Conforme Meihy (2011, p. 79), aqui aplica-se a lei “dos rendimentos decrescentes”, ou seja, quando um argumento se esgota e passa a ser repetido muitas vezes quer dizer que não se faz mais necessário continuar com entrevistas. Ainda sobre isso, ver Alberti (2005, p. 36-37) que traz o conceito de “saturação”, formulado por Daniel Bertaux.

<sup>79</sup> Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

<sup>80</sup> O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade, dignidade, segurança e bem-estar, bem como para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Informações mais detalhadas do CEP/UFU disponíveis em: <http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>. Acesso em: 18 out. 2019.

<sup>81</sup> Parecer nº 3.849.015 e Projeto nº CAAE 23203819.6.0000.5152. Ver Anexo A.

<sup>82</sup> É oportuno destacar que a pesquisa também foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de documento emitido pela Direção do CEMEPE.

<sup>83</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Uma das recomendações de prevenção à doença é evitar circulação desnecessária, o que trouxe a necessidade de isolamento, especialmente em locais e atividades de maior aglomeração, como escolas, teatros, cinemas, etc. Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

que intermediaram o convite aos professores. Na terceira fase da pesquisa, utilizamos do instrumento metodológico da “entrevista fechada”,<sup>84</sup> o que proporcionou uma maior liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema proposto.<sup>85</sup>

A seleção dos participantes em potencial nessa pesquisa foi feita com base nos objetivos da pesquisa e na homogeneidade, já que escolhemos entrevistados que possuem uma determinada experiência profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, consideramos mais relevante determinar os aspectos utilizados no desenvolvimento do ensino de História do que as características pessoais dos docentes, ou seja, buscamos singularidades e não regularidades e, portanto, não foi necessária uma predefinição dos sujeitos.

Então, a princípio, as restrições que versam sobre gênero, idade e tempo de atividade profissional foram consideradas irrelevantes, pois, compartilhando da percepção de P. Thompson (1992, p. 244), “o que interessa é a experiência pessoal direta que alguém possua, e não sua posição formal”. Logo, a escolha dos entrevistados foi orientada a partir da posição do entrevistado no grupo, sua disponibilidade para gravar a entrevista nas condições possíveis em tempos de pandemia, do significado de sua experiência, entre aqueles que vivem, presenciam as situações ligadas do tema e que possam fornecer depoimentos significativos, seguindo os critérios qualitativos, e não quantitativos, que uma pesquisa de história oral sugere (ALBERTI, 2005).

Ainda sobre a escolha dos entrevistados e da preocupação com a representatividade, fundamental para que a história oral realize seu potencial, cabe a observação de P. Thompson:

Para que a história oral seja efetivamente representativa, em todos os níveis sociais, justamente não serão os incomumente articulados e claramente reflexivos que devem ser gravados. A essência dela está em transmitir as palavras e os sentimentos da gente comum. A escolha ideal é uma escolha ampla, mas firmemente baseada no centro (THOMPSON, 1992, p. 171).

No que diz respeito ao universo dos entrevistados, definimos como critérios de escolha dos narradores-colaboradores os seguintes elementos: ser professor (a) que 1) leciona em escola municipal de Uberlândia-MG nas turmas EJA/ PMAJA ou que possua alguma experiência profissional com a modalidade e 2) quisesse compartilhar e disseminar os saberes relacionados a sua prática docente nos anos iniciais e nos anos finais da Educação de Jovens e

---

<sup>84</sup> Como aponta Meihy (2011, p. 102, grifos do autor), “as entrevistas podem ser *abertas* ou *fechadas*”. No caso de entrevistas de história oral temática, dado o caráter mais objetivo, as entrevistas podem ser fechadas, até mesmo contemplando roteiros ou questionários.

<sup>85</sup> Cabe ressaltar que o colaborador, ao ser convidado a participar da pesquisa, recebe um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento exigido pelo CEP/UFU, que assegura que o participante legalmente capaz (maior de 18 anos) está em condições físicas e mentais de decidir sobre sua participação na pesquisa – Ver Apêndice A.

Adultos. Essa escolha teve como objetivo registrar o processo de formação e a prática docente dos narradores nesta modalidade de ensino.

Assim, o levantamento das possíveis pessoas que seriam ouvidas deu-se, inicialmente, de forma bastante aleatória. A partir da definição dos critérios, passamos a contatar os gestores e professores de instituições municipais com o objetivo de formar o grupo de colaboradores potenciais. A partir desse contato prévio, da apresentação da (s) pesquisadora (s) e da explicação do trabalho, sentimos o interesse e a possibilidade de a pessoa participar da pesquisa.

Para delimitar o grupo de colaboradores e definir a abrangência numérica, esse trabalho contou com seis entrevistas, sendo três com docentes do PMAJA que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e três com docentes da EJA que, na RME, corresponde aos anos finais (6º ao 9º ano). Essa estimativa, acreditamos, foi suficientemente significativa para viabilizar uma análise consistente e fundamental para ampliar o entendimento da construção do processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos e sua importância para a ação docente na modalidade EJA.

Apesar do número definido de entrevistados, tínhamos em mente que a garantia do valor dos resultados da pesquisa seria alcançada durante a realização das entrevistas, pois conforme a investigação avança é que sabemos se já temos um instrumental suficiente para construirmos uma interpretação bem fundamentada:

É somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza, pois é conhecendo e produzindo as fontes de sua investigação que os pesquisadores adquirem experiência e capacidade para avaliar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo (ALBERTI, 2005, p. 36).

Podemos concluir a ideia, com base na autora (2005, p. 33), que “a escolha dos entrevistados, por mais criteriosa e justificada que seja, só é plenamente fundamentada no momento de realização das entrevistas, quando se verifica, em última instância, a propriedade da seleção feita”.

As pessoas entrevistadas nesse projeto foram denominadas colaboradoras e percebidas como parte ativa na pesquisa. Portanto, o trabalho foi feito de forma colaborativa, na qual os profissionais do ensino de História compartilharam conosco suas experiências docentes, e nós, como pesquisadores, registramos e editamos esse material de forma ética e responsável. Assim, buscamos criar uma relação de confiança entre o entrevistado e o entrevistador, pois disso dependeu o sucesso de nosso produto. Ao contrário, “tratá-las

simplesmente *como um documento a mais* é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON, 1992, p. 138, grifo do autor).

Diante disso, antes de iniciar as entrevistas, realizamos uma conversa que possibilitou o conhecimento do entrevistador e do narrador. Isso favoreceu o processo de envolvimento dos sujeitos no desenrolar de toda a pesquisa. A partir daí, explicamos o tema do projeto, como pretendíamos desenvolver o trabalho e a maneira como a pessoa poderia auxiliá-nos.

Como advertido por estudiosos da área, uma primeira observação ao falar de entrevista, refere-se à necessidade de o colaborador ter ciência da gravação. É elementar jamais gravar ou filmar qualquer conversa sem a prévia anuência da outra parte. Assim, nessa etapa, o colaborador foi informado que o registro das narrativas seria gravado e filmado, deixando claro seu direito futuro de utilizar o material e possibilitando-lhe uma preparação, caso quisesse, ou mesmo o declínio ao convite de participar por não querer ser filmado, por negar a prestar depoimentos sobre o assunto ou por estar muito ocupado para ceder parte de seu tempo à realização de entrevistas.

Além disso, muitos docentes poderiam dizer que não tem nada de relevante para contar ou poderiam, inclusive, questionar sobre o interesse, o significado, a importância do registro de suas ações docentes, de suas experiências. E, de fato, isso aconteceu com um docente da Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio, que alegou lecionar há apenas dois anos para uma turma do 9º ano EJA e, por isso, acreditava que suas experiências não seriam relevantes e significativas para a pesquisa. Nesse caso, reafirmamos que a experiência que ele possuía é sim valiosa, inclusive desconhecida para muitos outros profissionais que, por exemplo, tiveram formações diferentes da dele, e, assim, sublinhamos a importância da narrativa oral para a construção da verdadeira história social, no entanto o professor permaneceu inerte ao convite, não se manifestando a favor ou contra à concessão da entrevista.

Frente às essas dificuldades e dúvidas dos colaboradores quanto a sua participação, nossa atitude foi de total respeito às inércias e recusas, embora couberam a persistência e as negociações. No caso do professor supracitado, como persistiu-se a falta de ação, nossa postura foi a de respeito à vontade do colaborador e de não insistência, por considerar o interesse e a disposição dos narradores fundamentais para iniciar esse tipo de trabalho. Então, diante das circunstâncias que dizem respeito à disponibilidade real do entrevistado escolhido, houve a

alteração da listagem inicialmente elaborada e a substituição de um nome por outro que ocupou espaço semelhante na investigação do objeto de estudo da presente pesquisa.<sup>86</sup>

Dessa forma, foram colaboradores da pesquisa os docentes que estavam dispostos a promover, por meio de narrativas em relação à construção do processo de ensino de História, um diálogo interdisciplinar e interinstitucional, mantendo viva a troca de experiências, com o objetivo de proporcionar a articulação entre a graduação, a pós-graduação, escolas de Educação Básica e outros espaços socioeducativos, além de servir de estímulo à reflexão dos professores em início de carreira, uma vez que tudo está disponibilizado publicamente. Portanto, foram contemplados os colaboradores que quiseram “doar”, livremente, sua experiência em troca de registros de cunho amplo e social.

Com isso em mente, convidamos preferencialmente para conceder a entrevista os professores que participaram dos Grupos de Trabalho das Diretrizes Municipais Curriculares de Uberlândia-MG, por entender que são profissionais que não só estão ligados a sala de aula e a Educação de Jovens e Adultos, como também estiveram diretamente envolvidos na elaboração do currículo escolar, no sentido de contribuir com as Diretrizes e com a produção de material didático para esse segmento. Logo, interpretamos que são professores comprometidos com a educação municipal, que se envolveram de modos diferentes, mas que, de alguma maneira, estabeleceram diálogo com a EJA.

Diante do pronto aceite do convite realizado, entrevistamos, em relação ao PMAJA, as docentes **Isabel Simião Rezende** (Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 1 – CEAI 1, e Associação de Apoio ao Deficiente do Liberdade – AADL),<sup>87</sup> **Paula Luiza Rodovalho Rodrigues** (Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 3 – CEAI 3 e Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia – ASUL)<sup>88</sup> e **Viviane Silva Ambrósio Souza** (Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 1 e 4 – CEAI 1 - Brasil e CEAI 4 - Guarani)<sup>89</sup> que, de acordo com a Coordenação Pedagógica do CEMEPE, eram, à época da

---

<sup>86</sup> J. C. Sebe Bom Meihy (2011, p. 71) acentua que “pelo fato de as entrevistas expressarem ‘documentos vivos’ é natural a interatividade e as surpresas que convidam a mudanças”.

<sup>87</sup> Formada em Pedagogia com Licenciatura Plena pela Unitri, em 2004. Em 2010, realizou Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional também pela Unitri. Na época da entrevista, atuava como docente há 14 anos. Começou a lecionar na Educação Infantil e depois passou a dar aulas na EJA no período noturno, ambas as etapas na RME. No contexto da EJA, trabalhava com alunos com deficiência intelectual.

<sup>88</sup> Formada em Pedagogia pela UFU, em 1997. Realizou Pós-Graduação em Planejamento Educacional também pela UFU. À época, atuava como docente há 27 anos. Ao longo desta trajetória, lecionou na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e, na época da entrevista, atuava no PMAJA. Trabalhou na Rede Estadual de Ensino e há 24 anos esteve na RME.

<sup>89</sup> Formada em Pedagogia com Licenciatura Plena pelo Estado de São Paulo, em 1995. Realizou Cursos de Pós-Graduação em Didática, em Educação de Jovens e Adultos e, também, em Educação Especial. Na ocasião da entrevista, atuava como docente há 30 anos. Ao longo desta trajetória, lecionou na rede particular de ensino, mas a experiência principal foi na RME.

entrevista, as três profissionais que estavam na linha de frente do trabalho desempenhado no Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos. Inclusive, estas docentes, na ocasião da gravação das entrevistas (ocorridas entre os meses de julho e agosto de 2020), estavam participando das gravações das videoaulas do Projeto “Escola em Casa”.<sup>90</sup>

Envolvidos com a EJA, entrevistamos os professores de História **Geraldo Junio Pinheiro Santos** (Escola Municipal Hilda Leão Carneiro), redator e participante do Grupo de Trabalho EJA nas Diretrizes Municipais,<sup>91</sup> **Luiz Humberto Zacharias** (Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves), participante do Grupo de Trabalho no Ensino Fundamental II,<sup>92</sup> e **Gilliard Antônio Pereira da Silva** (Escola Municipal do Bairro Shopping Park), que leciona no Ensino Fundamental II (8º e 9º anos)<sup>93</sup> e foi convidado pela direção da Escola a gravar, para o público EJA, as videoaulas de História para a plataforma “Escola em Casa”.

Em relação ao local das gravações, é válido pontuar que no caso das nossas entrevistas, o ideal era que todas elas tivessem ocorrido presencialmente, em casa ou na escola; no entanto, como na ocasião das gravações vivíamos um cenário de isolamento social devido à COVID-19, duas entrevistas ocorreram remotamente, por meio de uma plataforma de webconferência com gravação. As outras quatro foram presenciais e aconteceram na casa do entrevistado (1) e na Rádio Universitária (3), aproveitando o espaço físico da TV Universitária Uberlândia, onde alguns professores estavam gravando as videoaulas do Projeto “Escola em Casa”.<sup>94</sup> O estúdio da Rádio Universitária se mostrou um local especialmente adequado para

---

<sup>90</sup> Com o objetivo de garantir que os estudantes mantivessem uma rotina educacional durante o período de suspensão temporária das aulas – uma das medidas adotadas pela Administração Municipal dentro da política de enfrentamento à COVID-19, a Prefeitura viabilizou aos alunos da RME a plataforma digital “Escola em Casa”, com aulas em tv aberta e disponíveis no Portal da Prefeitura de Uberlândia. Esta ferramenta foi organizada por ano, nível e modalidade de ensino para facilitar o acesso dos navegadores. Informações mais detalhadas disponíveis em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/escolaemcasa/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

<sup>91</sup> Na ocasião da entrevista, atuava como docente há 25 anos. Iniciou o percurso no ensino, em 1995, lecionando Língua Portuguesa (à época uma disciplina afim à de História) para o Ensino Fundamental. Graduado em História (Bacharelado e Licenciatura) pela UFU, em 1998. De 1998 a 2003, lecionou na rede particular e na Rede Estadual de Ensino. Em 2003, iniciou sua experiência com a EJA por meio dos programas “Acertando passos” (5º ao 8º ano) e “A caminho da cidadania” (Ensino Médio). Em 2006, concluiu o Mestrado em História da Cultura, também pela UFU.

<sup>92</sup> Fez o Curso de Estudos Sociais (Licenciatura Curta em Geografia e História), em 1985, e graduou-se em História (Licenciatura Plena), em 1987, ambas formações pela UFU. Realizou o Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, em 2016, pela FACED/UFU. Atua como docente há 30 anos. Aposentado em um cargo na Rede Estadual de Ensino. Entrou na RME em 2003 e, na época da entrevista, continuava na ativa.

<sup>93</sup> Graduado em História (Bacharelado e Licenciatura) pela UFU, em 2017. Começou a atuar em 2018 na Escola Estadual Padre Mario Forestan, para os 9º anos.

<sup>94</sup> Como alguns professores estavam gravando as videoaulas na TV Universitária, eles optaram por aproveitar o deslocamento e conceder a entrevista presencialmente, após estas gravações. Assim, o espaço da Rádio Universitária foi gentilmente cedido para realizarmos estas entrevistas. Além da concessão do lugar, a Diretoria Executiva da TVU também disponibilizou instrumentos e equipamentos, como o tripé para a câmera e o gravador de voz, e membros de sua equipe para auxiliar-nos na organização do ambiente e na gravação.

estas gravações, já que é uma sala pequena com revestimento nas paredes próprio para conter os ecos. É importante dizer que, na oportunidade, as medidas de proteção para se evitar o contágio da COVID-19 foram mantidas, como distanciamento social, higienização dos equipamentos, álcool gel para higienizar as mãos e ausência de contato físico, como abraço e aperto de mão, e da circulação de pessoas desnecessárias ao momento da gravação.

Antes do momento da gravação, pedimos aos entrevistados para mostrar fotos e/ou outras fontes de experiências na EJA e no PMAJA com o intuito de estimular as narrativas sobre suas ações docentes. Nessa circunstância, os colaboradores detinham muito material de atividades realizadas junto aos alunos. Eles selecionaram e disponibilizaram alguns vídeos e algumas fotos das turmas, de projetos, de atividades culturais, de visitas a outros lugares (como bibliotecas, museus, Casa da Cultura, Mercado Municipal, entre outros), de formaturas, etc.

Marcados o local, a data e o horário, em conjunto com os narradores-colaboradores, a entrevista foi gravada e filmada por meio de recurso audiovisual. No contexto presencial, além da pesquisadora, contou-se também com a presença de uma auxiliar de gravação, que ajudou a preparar e checar os equipamentos necessários para a filmagem, a operar a câmera digital<sup>95</sup> e a solucionar problemas técnicos inesperados durante a gravação. Assim, nessa etapa, a pesquisadora estava com a câmera digital, devidamente testada para a sessão, e buscou-se criar um clima profissional, aberto ao diálogo e ao respeito. Antes do início da gravação, para evitar expectativas imediatistas, angústia ou tensão no entrevistado e mantê-lo relaxado e confiante, foi informado que a gravação, a decupagem e a edição seriam devolvidas assim que possível. Dessa forma, ficou registrado para o colaborador que a entrevista teria uma conferência e que nada seria publicado sem autorização prévia.

Ainda antes da entrevista, a pesquisadora gravou o nome do projeto, a identidade do colaborador, o local e a data do encontro, a fim de evitar perdas e desencontros. Com a câmera ligada, foi retomado o tema do projeto e reforçado o papel do colaborador. Na medida do possível, procurou-se manter um equilíbrio regular de tempo equivalente para todas as entrevistas, com a intenção de não prover diferenças de tratamento dado aos participantes e caracterizar favorecimento ou hierarquização.

No caso das entrevistas gravadas remotamente, foram construídas estratégias que garantissem qualidade semelhante da presencial. Dessa forma, em conjunto com os colaboradores, atentamos para alguns detalhes que permitiram ter o mínimo de êxito nessa etapa, como a escolha e organização do ambiente, a conexão da internet, a testagem antecipada

---

<sup>95</sup> Conseguimos o empréstimo do equipamento (Filmadora Sony HDR-CX440) junto ao PPGCE pelo tempo necessário à realização das entrevistas docentes.

da plataforma de webconferência etc. Diante da pandemia do coronavírus, a gravação de forma remota ganhou destaque e tornou o processo mais seguro, e, em uma visão ampla, trouxe a oportunidade de repensarmos a interface da Educação com a tecnologia, contudo não podemos desprezar as dificuldades que se apresentaram, como a conexão fraca da internet, que inclusive comprometeu a imagem de uma das entrevistas, a familiaridade por parte do colaborador com a plataforma e o seu uso adequado.

Assim, os seis docentes participantes da pesquisa concederam, entre os meses de julho e agosto de 2020, uma entrevista individual,<sup>96</sup> guiada por perguntas predeterminadas acerca dos dois eixos da pesquisa, contempladas em um roteiro.<sup>97</sup> Cumpre ressaltar que o colaborador esteve ciente deste roteiro de perguntas antes e durante a entrevista. Elaboramos este roteiro com base nos objetivos da pesquisa e das referências de EJA e ensino de História. Dessa maneira, formulamos perguntas relacionadas aos conteúdos históricos abordados na EJA, às metodologias utilizadas para desenvolver o processo de ensino em História nesta modalidade, ao alcance dos objetivos pretendidos neste processo, às especificidades da Educação de Jovens e Adultos, tudo com o objetivo de entender os saberes e as práticas desses professores.

Optou-se pela “entrevista fechada”, pois, dado o caráter recortado em função de um tema, coube aqui uma seleção de perguntas que respondessem às demandas motivadoras do encontro. O roteiro de entrevista temática foi único para os colaboradores e englobou perguntas menores, para registrar o perfil profissional do entrevistado.<sup>98</sup> Mesmo baseada em um roteiro prévio, não houve o engessamento do entrevistado a respostas pré-fixadas, o que lhe permitiu desenvolver seu próprio discurso com espontaneidade e interesse.

Nesse caminho, a abordagem começou com uma forma menos direcionada de entrevista, estimulando o narrador a expressar-se livremente e, a seguir, introduzimos gradativamente um conjunto padronizado de perguntas, até que todas fossem respondidas.

A escolha do *start*, ou seja, da primeira pessoa a ser entrevistada, se deu com o primeiro docente com quem conversamos (Geraldo Junio Pinheiro Santos) e que se dispôs a

---

<sup>96</sup> “Uma das mais profundas lições da história oral é a singularidade de cada história” (THOMPSON, 1992, p. 174)

<sup>97</sup> “Ele é essencialmente um mapa para o entrevistador” (THOMPSON, 1992, p. 263). Ver Apêndice B.

<sup>98</sup> Primeiramente, foram realizadas algumas perguntas sobre o perfil do entrevistado (formação, atuação docente, etc.), a fim de situarmos melhor quem fala e por que optou pela trajetória que o levou a participar do tema em questão. Além disso, são dados importantes que nos ajudaram a entender, analisar e editar as narrativas dos professores.

participar da pesquisa. As entrevistas foram únicas, ou seja, realizamos apenas uma entrevista com cada um dos colaboradores,<sup>99</sup> de duração aproximada de uma hora.

Ao final, de posse de cada gravação audiovisual, realizamos a identificação e a guarda adequada do material produzido. Assim, todas as gravações realizadas de forma presencial eram retiradas da memória digital da câmera e transferidas para o computador e, ainda, armazenadas em nuvem privada.<sup>100</sup> Em ambos os locais os arquivos foram nomeados da seguinte forma: “entrevista\_Prof.(a) nome\_data”. As gravações realizadas remotamente, através da plataforma de webconferência, eram armazenadas diretamente em nuvem privada e também copiadas para o computador, nomeadas conforme descrição acima. Logo, os arquivos que continham as entrevistas foram salvos de duas formas, no sentido de nos resguardar de possíveis perdas dos dados e garantir que eles estivessem seguros e disponíveis quando necessários. Depois de armazenadas adequadamente, as entrevistas na íntegra foram disponibilizadas aos colaboradores para que eles tivessem acesso ao conteúdo da gravação e conhecimento de tudo o que ocorreu na entrevista e dessem um retorno informando se gostariam de retirar alguma parte ou algum trecho.

Por fim, cumpre salientar que o docente colaborador esteve livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele também esteve livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.<sup>101</sup>

### 3.1.2. Da análise das narrativas à produção audiovisual

De posse das entrevistas gravadas na íntegra, foi feita a decupagem de cada uma delas, para poder localizar categorias que se destacaram nas várias narrativas e que permitiram o cruzamento das mesmas para a produção do documentário, a exemplo “Por que ensinar História”, “As especificidades da EJA”, “Como adaptar os conteúdos históricos à realidade dos alunos” e outros recortes que se mostraram relevantes após a análise do conjunto das entrevistas realizadas.

---

<sup>99</sup> Na ocasião da entrevista presencial com o Prof. Gilliard Antônio Pereira da Silva, ocorreram dois fatos próximos ao final da entrevista: a necessidade de ele deixar o local do encontro e a falta de memória do registro digital. Nesse caso, marcamos, em comum acordo, para o dia seguinte, novo encontro remoto para a continuidade da entrevista.

<sup>100</sup> Armazenamento em nuvem é um serviço que permite armazenar dados a um sistema de armazenamento externo mantido por terceiros, via internet ou outra rede. Definição disponível em: <https://azure.microsoft.com/pt-br/overview/what-is-cloud-storage/>. Acesso em: 08 set. 2020.

<sup>101</sup> A questão da liberdade para deixar de participar da pesquisa é uma informação exigida pelo CEP/UFU que obrigatoriamente deve constar no TCLE.

Como se trata de um projeto de história oral, a documentação derivada da oralidade é privilegiada e central, ou seja, a atenção é voltada para as narrativas dos colaboradores (e elas mesmas são objeto de análise), no entanto isso não quer dizer que se possa dispensar de consultar outras fontes. Nesse caminho, estas narrativas foram combinadas com fotografias coletadas junto aos entrevistados, a fim de melhor se compreender o cenário do ensino de História para os estudantes da EJA e do PMAJA. Também não se afastou a possibilidade de comparar as narrativas de cada entrevistado para compreender diferentes posicionamentos sobre o tema, tendo como contraponto aquilo que as fontes já existentes dizem sobre o assunto.

Vale destacar que, para facilitar a operação e por tratar de uma fase que envolve questões de natureza técnica, nesta etapa foi realizada a contratação de dois profissionais para promover a decupagem, a qualidade das gravações e as edições dos vídeos.<sup>102</sup> No entanto, para definir a dinâmica das gravações das entrevistas e os roteiros de edição das produções audiovisuais, realizamos antes uma análise de similares, conforme explicado a seguir.

#### 3.1.2.1. Elaboração dos roteiros dos audiovisuais: análise de similares

Nesse tópico, analisamos algumas produções audiovisuais para definirmos como faríamos tanto as gravações, quanto as edições das entrevistas, procurando definir:

- Como entrevistador e entrevistado apareceriam nas gravações e nas edições?
- Como outras fontes que podem suscitar falas seriam apresentadas durante as gravações das entrevistas?
- Como fontes mencionadas nas entrevistas apareceriam nas edições?
- Como faríamos o cruzamento das diferentes narrativas nas produções audiovisuais?

A partir destas questões, definimos algumas categorias para analisar o formato de algumas produções audiovisuais, o que nos ajudou a estabelecer como faríamos na nossa própria produção. Analisamos os vídeos de entrevista do programa “Uberlândia de Ontem e Sempre”, disponibilizados no Museu Virtual de Uberlândia,<sup>103</sup> do Museu da Pessoa<sup>104</sup>, e dois documentários: “Escolarizando o mundo – o último fardo do homem branco”,<sup>105</sup> de Carol Black, e “Jogo de cena”,<sup>106</sup> de Eduardo Coutinho.

---

<sup>102</sup> Mariana Marques dos Santos e Ricardo Henrique Capuzzo Gonçalves.

<sup>103</sup> Disponível em: <http://www.museuvirtualdeuberlandia.com.br/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

<sup>104</sup> Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/home>. Acesso em: 21 jul. 2020.

<sup>105</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>. Acesso em: 30 jul. 2020.

<sup>106</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XR-GahJnz5A>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Como são muitos os vídeos disponibilizados no Museu Virtual de Uberlândia e no Museu da Pessoa, escolhemos um vídeo de cada plataforma, dentre as postagens mais atuais, para a análise posterior.<sup>107</sup> Feito isso, em cada vídeo/ documentário observamos algumas categorias e marcamos S (Sim) para a presença dessas características ou N (Não) na ausência das questões observadas. Apresentamos o conjunto dessa análise no Quadro abaixo.

Quadro 2 – Produções audiovisuais: análise de similares

Vídeos	Museu Virtual de Uberlândia		Museu da Pessoa		Escolarizando o mundo		Jogo de cena	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Tem letreiro? (Divide o vídeo/ documentário por partes e coloca títulos e subtítulos)		x		x	x			x
Tem identificação da fonte?	x		x		x			x
O que usa para identificar a fonte (nome, idade, profissão, cidade, escola, tempo de docência, etc)?	Nome e profissão. E esta identificação aparece mais de uma vez durante o vídeo		Nome e data do depoimento		Nome, profissão, escola. Mas a identificação não aparece necessariamente na primeira imagem do entrevistado.		Não se aplica	
Tem narração?		x		x	x			x
Tem uso de gráficos, infográficos ou dados estatísticos?		x		x	x			x
Tem intérprete de libras?		x		x		x		x
Tem opção de legenda?		x		x	x			x

<sup>107</sup> No Museu Virtual de Uberlândia escolhemos a entrevista com Rondon Pacheco, postada em 10/08/2020, e no Museu da Pessoa selecionamos o trecho do depoimento de Gilberto Dimenstein, postada em 29/04/2020, integrante da exposição “Contar para viver – Narradores do Brasil”.

Tem imagem de arquivo, ou seja, imagem que não foi filmada pela equipe do vídeo/ documentário (fotos, trechos de filmes antigos, reprodução de livro, de notícia de jornal, etc)?		x		x		x		x
O entrevistador aparece?		x		x		x		x
Tem trilha sonora?		x	x		x			x
A voz do entrevistado é coberta com imagens?		x		x	x			x
Têm imagens dos bastidores das entrevistas?		x		x		x		x
Têm imagens filmadas pela equipe do vídeo/ documentário que mostram os entrevistados no ambiente deles?	x		x		x			x
Há o cruzamento de diferentes narrativas/ histórias/ opiniões?		x		x	x		x	
Têm imagens ou legenda que intercalam ou complementam o vídeo/ documentário?		x		x	x			x
Aparecem os créditos finais e agradecimentos?		x		x	x		x	
O vídeo/documentário tem duração de quanto tempo?	3:06		10:27		1:04:52		1:50:33	

Fonte: Autoria própria com base na análise de produções audiovisuais (2020).

Antes, porém, de apresentar nossa opção de criar a produção audiovisual dessa pesquisa com base em elementos estruturais da narrativa documentária, é pertinente definir,

mesmo que brevemente, o que é documentário. Na perspectiva de Fernão Pessoa Ramos,<sup>108</sup> especialista em estudos de cinema,

[...] podemos afirmar que o *documentário* é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós espectadores) em busca de *asserções* sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece *asserções* sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo (RAMOS, 2013, p. 22, grifos do autor).

Seguindo esse raciocínio, percebemos que a essência do documentário é estabelecer asserções sobre o mundo, ou seja, é marcar posição frente a uma questão, instituir afirmações ou postulados sobre o mundo ou sobre quem enuncia. Aqui o autor, procurando estabelecer a diferença entre documentário e ficção, duas tradições narrativas distintas, mas comumente misturadas, diz que: “ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções sobre o mundo histórico”, quer dizer, um documentário trata sobre os fatos históricos efetivamente localizáveis na linha do tempo, enquanto a ficção normalmente narra fatos que pertencem exclusivamente ao campo da imaginação (RAMOS, 2013, p. 22).

Nesse caminho, a abordagem de Fernão Ramos acerca do trabalho de definição do documentário é feita a partir das diferenças deste gênero com a ficção, isto é, a partir das características formais próprias do cinema documentário, as quais podem variar dependendo do tipo de documentário.<sup>109</sup>

Em sua forma de estabelecer asserções sobre o mundo, o documentário caracteriza-se pela presença de procedimentos que o singularizam com relação ao campo ficcional. O documentário, antes de tudo, é definido pela *intenção* de seu autor de fazer um documentário (*intenção* social, manifesta *indexação* da obra, conforme percebida pelo espectador). Podemos, igualmente, destacar como próprios à narrativa documentária: presença de locução (voz *over*), presença de entrevistas ou depoimentos, utilização de imagens de arquivo, rara utilização de atores profissionais (não existe um *star system* estruturando o documentário), intensidade particular da dimensão da tomada. Procedimentos como câmera na mão, imagem tremida, improvisação, utilização de roteiros abertos, ênfase na indeterminação da tomada pertencem ao campo estilístico

<sup>108</sup> Vamos definir documentário com base apenas na concepção trazida por este autor. Outras referências, citadas ao final, que fazem apontamentos sobre o gênero foram consultadas, mas elas analisam produções audiovisuais muito específicas, como filmes e documentários biográficos. Desse modo, vamos nos deter na visão de Fernão Ramos, importante estudioso da área e que, a nosso ver, apresenta satisfatoriamente o conceito de documentário objeto de análise nessa parte do trabalho, sem mesclar com a ideia apresentada por outros autores.

<sup>109</sup> No documentário clássico, predominante até o final dos anos 1950, as asserções sobre o mundo são feitas mediante o uso da voz *over* (em *off*, voz sem corpo, locução), enunciada, em geral, por meio de tonalidades autoritárias. No documentário direto/verdade, a partir dos anos 1960, as asserções são expostas na forma de diálogo (entrevista ou depoimento), com participação mais ativa do cineasta (RAMOS, 2013, p. 23-24).

do *documentário*, embora não exclusivamente (RAMOS, 2013, p. 25, grifos do autor).

Ligado a isto, está um dos elementos mais importantes da narrativa documentária que é a questão da intenção do autor. Um filme de ficção nos propõe a “*entreter*”<sup>110</sup> com um universo ficcional e seus personagens, levando adiante uma ação ficcional”, ao passo que a intenção do autor de um documentário é a de fazer “asserções, *postulados* sobre o mundo, dentro de um contexto completamente distinto daquele no qual interpretamos os enunciados de uma narrativa ficcional”. Logo, os documentários não são feitos para entreter como um filme de ficção, mas para estabelecer asserções sobre o mundo que é mostrado na tela (RAMOS, 2013, p. 24;27, grifos do autor).

Nessa linha de raciocínio, em geral, a narrativa documentária e a ficção já chegam indexadas, isto é, classificadas ao espectador, seguindo a intenção do autor, e com isso sabemos se o que estamos assistindo é realmente um documentário ou não. Em outras palavras, é a indexação social que vai determinar se o filme pertence ao campo ficcional ou documentário.

Ao entrarmos no cinema, na locadora ou quando sintonizamos o canal a cabo, sabemos de antemão se o que vemos é uma *ficção* ou um *documentário*. A intenção documentária do autor/cineasta, ou da produção do filme, é indexada através de mecanismos sociais diversos, direcionando a recepção (RAMOS, 2013, p. 27, grifos do autor).

Dessa forma, Fernão desenvolve a ideia de que a definição de documentário não deve vincular-se a conceitos como verdade, objetividade e realidade, porque as asserções documentárias sobre o mundo podem ser falaciosas, ou simplesmente tendenciosas (dependendo do ponto de vista de quem as produz), podem iludir ou brincar com o espectador. Ou seja, o documentário não necessariamente mostra a “verdade”, mas pode ser manipulado, pode inventar ou mentir sem trazer a realidade tal como ela é ao receptor. Assim, um documentário, por meio da manipulação digital de imagens, por exemplo, pode certamente mostrar algo que não é real, a depender da intenção do autor do documentário, mas nem por isso deixará de ser um documentário.

Um documentário pode ou não mostrar a *verdade* (se é que ela existe) sobre um fato histórico. Podemos criticar um documentário pela manipulação que faz das asserções que sua voz (*over* ou *dialógica*) estabelece sobre o mundo histórico, mas isso não lhe retira o caráter de documentário. O fato de documentários poderem estabelecer asserções falsas como verdadeiras (o fato

---

<sup>110</sup> De acordo com Fernão Ramos (2013, p. 24, grifos do autor): “*Entreter-nos* deve ser entendido em seu sentido amplo, não exclusivamente de *entretenimento*. *Entreter-nos* com um universo ficcional significa estabelecermos (entretermos) hipóteses, relações, previsões sobre os personagens, suas personalidades e as ações verossímeis que lhes cabem, e com eles estabelecer empatias emotivas (*emoções*).

de poderem mentir) também não deve nos levar a negar a existência de documentários (RAMOS, 2013, p. 29, grifos do autor).

De acordo com o autor, o mesmo raciocínio é empregado nos conceitos de *realidade* e *objetividade*, tendo em vista que a realidade exposta no documentário é uma das leituras sobre o fato enunciado dentro do leque de interpretações possíveis que o mundo nos oferece, e, quanto a expor estas interpretações de forma objetiva, com a máxima clareza, Fernão esclarece que “um documentário pode ser objetivo ou pouco claro e continuar a ser documentário”. Portanto, noções como verdade, objetividade e realidade não incidem sobre a definição do campo (RAMOS, 2013, p. 30, grifos do autor).

Tudo isso demonstra que os limites do documentário são flexíveis (o que não quer dizer que não existam) e que o artista tem a liberdade de criar uma obra que explore e misture traços estruturais de documentário e ficção. Assim, “se alguns documentários mentem, brincando e enganando o espectador, demonstram que a criação autoral é livre” (RAMOS, 2013, p. 49).

Assumindo o conceito trazido por Fernão Pessoa Ramos, que aborda esse gênero como uma forma de narrativa marcada por uma intenção singular e que é indexada socialmente como tal, e baseando na análise realizada, definimos que, além das entrevistas, produziríamos um documentário. Por meio dele, construímos nossa análise das entrevistas realizadas, cruzando as narrativas dos nossos colaboradores para contribuir com o processo de compreensão e reflexão sobre como profissionais do ensino de História que atuam em turmas de EJA das escolas municipais de Uberlândia-MG constroem o processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos, e qual o sentido desta disciplina para a formação cidadã.

Com base na análise dos similares e na definição de Ramos (2013), elaboramos o roteiro do documentário “O ensino de História na EJA em Uberlândia-MG”. Nossa inspiração maior foi o documentário “Escolarizando o mundo” tanto pela proximidade do tema, quanto pelo formato sem traços ficcionais como aqueles explorados no “Jogo de Cena”. Apresentamos a seguir o esboço que delineou a elaboração do documentário:

- um preâmbulo, como parte preliminar para introduzir o propósito do documentário e mostrar que nele serão apresentadas cenas, memórias do fazer docente. Nessa linha de raciocínio, selecionamos pequenos trechos de cada um dos seis entrevistados que revelam as especificidades da EJA e de se trabalhar com esse público;
- um pequeno texto após o início efetivo do documentário para contextualizar o leitor de que a produção ali apresentada é resultado de uma pesquisa de Mestrado e para

registrar outras informações importantes, por exemplo onde estarão alocadas as entrevistas na íntegra. E, na oportunidade, convidamos estes leitores para saber mais sobre o tema;

- divisão do documentário em partes, separadas por título e subtítulos que deem visibilidade às temáticas abordadas. Assim, os subtítulos correspondem aos temas explanados, que foram definidos após a análise do conjunto das entrevistas realizadas. Ao todo, são exibidos dez subtítulos, a saber:

- As mudanças e as permanências da EJA e sua relação com a disciplina de História;
- Desmistificando o ensino de História na EJA;
- A releitura dos conteúdos históricos a partir da realidade dos alunos;
- Como lidar com as especificidades da EJA?
- Aprimorando as estratégias didáticas;
- Organizando o melhor caminho para as aulas da EJA;
- Como avaliar o percurso de crescimento do aluno?
- Diretrizes Curriculares Municipais: a vivência transposta para o papel;
- As experiências que marcaram... e
- Contemplando o ensino das culturas afro-brasileira e indígena.

A escolha do título e dos subtítulos do documentário foi realizada a partir da análise das falas dos narradores, de forma que englobasse várias dimensões do processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos;

- trilha sonora, para estabelecer um diálogo com o mundo imagético e buscando proporcionar o enriquecimento em relação às narrativas;

- identificação dos narradores-colaboradores, utilizando nome, cargo e escola, para que os espectadores possam discernir quem está falando, ou seja, quem é o dono daquela voz, o que fazem e a mensagem que eles querem passar. Enfim, essa identificação foi pensada para ajudar o espectador a se situar nas narrativas ali compartilhadas;

- cruzamento de diferentes narrativas, dando visibilidade aos posicionamentos e experiências dos seis docentes entrevistados, em suas proximidades, diferenças e singularidades. Assim, dentro de cada temática, há o entrelace de diferentes falas que buscam complementar o sentido, a coerência das ideias entre si, e até contrapor as versões. A seleção dessas falas foi feita com base no que de mais significativo cada colaborador falou e tinha a transmitir sobre o assunto;

- passagens em que a voz do entrevistado seria coberta com imagens, com o intuito de agregar as narrativas sobre as ações docentes e, também, de “corrigir” as falhas nas imagens

que tivemos com as gravações remotas. Desse modo, combinaria fotos de experiências na EJA/ no PMAJA com as falas dos entrevistados;

- parte final intitulada “É muito amor envolvido nisso...”, com o objetivo de concluir a produção audiovisual, exibindo falas dos professores que transmitissem uma mensagem positiva e de valorização da prática docente, das experiências, da EJA e seu público;
- créditos finais e agradecimentos, como um gesto de consideração e respeito aos profissionais e a todos os envolvidos direta e indiretamente na produção;

- licenciamento do produto *Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)*, sob os seguintes termos: autoriza que outros copiem ou redistribuam o material em qualquer formato ou suporte; que outros adaptem – remixar, transformar e criar trabalhos derivados a partir do material, mas apenas ao abrigo da mesma licença ou de licença compatível; e o material não pode ser usado para fins comerciais;

- duração média de uma hora e meia, pois acreditamos que mais do que isso dificultará, por múltiplas razões, que o espectador assista a produção do começo ao fim;

Aqui é pertinente dizer que, somando o tempo das seis entrevistas na íntegra (retirando os trechos solicitados), totalizamos 5 horas, 12 minutos e 06 segundos de gravação. E, ao final, o documentário conta com 1 hora, 44 minutos e 52 segundos.

E para se chegar nessa produção um longo e complexo caminho foi percorrido. Começamos pela ação de assistir as entrevistas na íntegra, anotar as temáticas abordadas em cada gravação e registrar as minutagens correspondentes a estes temas. Assim, para cada entrevistado, escrevemos todos os temas contemplados na entrevista (com base no roteiro e até outros que surgiram no decorrer da conversa) e os minutos correlatos. Inicialmente, as temáticas levantadas foram:

- Por que ensinar História na EJA/ no PMAJA;
- As mudanças da EJA e as experiências de História;
- Selecionando os conteúdos históricos;
- Metodologias/ recursos/ materiais didáticos;
- Planejamento das aulas EJA/ PMAJA;
- Alcance dos objetivos propostos;
- Experiências marcantes/ superando as dificuldades;
- Mudanças na trajetória docente;
- As especificidades da EJA/ PMAJA;
- Diretrizes Curriculares Municipais;

- História e cultura afro-brasileira e indígena;
- Formação docente;
- Paulo Freire na prática, entre outros.

A partir desses registros iniciais e individuais, começamos a esboçar um primeiro roteiro para o documentário, que abarcava todos os temas e as minutagens do que cada narrador falava sobre o assunto.<sup>111</sup> Em seguida, ouvimos os trechos selecionados para certificar das minutagens anotadas, de que aquela fala correspondia à temática na qual estava inserida, para examinar se a parte selecionada poderia ser remanejada para outro tema, por exemplo para o preâmbulo, se havia asserções semelhantes e, também, para avaliar se o trecho poderia ser retirado sem prejudicar a abordagem do tema, a mensagem transmitida e a nossa análise das narrativas.

Feito esses ajustes, desenhamos um novo roteiro e analisamos as temáticas que impreterivelmente deveriam ser contempladas no documentário, a ordem em que elas precisariam estar para ter coerência e as que poderiam ser suprimidas sem prejuízo para o propósito do produto audiovisual, que era explorar os saberes e as práticas docentes sobre o processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos. Pensando nisso e também no tempo da produção, retiramos algumas temáticas, como “mudanças na trajetória docente” e “formação docente”, e deixamos apenas as que eram comuns a todos os entrevistados e mais relevantes à abordagem do assunto.<sup>112</sup>

A partir da elaboração do terceiro roteiro, que já trazia definidas as temáticas, a ordem de exibição delas e os trechos do que cada professor falava, é que o documentário começou a se materializar, já que esse *script* foi passado para o editor de vídeos e as decupagens de fato iniciaram.<sup>113</sup> Conforme ocorria a devolutiva de cada temática e das respectivas cenas, começamos a realizar o cruzamento das narrativas, a analisar a quantidade média de cenas dentro de cada tópico, o número de falas de cada professor, o tempo médio de cada tema, a pensar na escolha do título e dos subtítulos, bem como na seleção das fotos (ao todo foram escolhidas 17 fotos) e o momento de inserção de cada uma delas.

Seguramente, escolher a ordem das cenas e delinear o cruzamento delas foi o momento mais difícil e trabalhoso, e a parte da edição que mais sofreu alterações, porque era necessário mesclar as narrativas de forma que um narrador complementasse e até contrapusesse

---

<sup>111</sup> Ver Roteiro 1 – Apêndice E.

<sup>112</sup> Ver Roteiro 2 – Apêndice E.

<sup>113</sup> Ver Roteiro 3 – Apêndice E.

a ideia de outros, mas tudo deveria ser entrelaçado sem perder a coerência, mantendo o encadeamento das asserções e isso foi (e é) muito complexo.

Depois dessa etapa do cruzamento das diferentes narrativas, planejamos a inserção de outros detalhes, como: trilha sonora, foto de abertura,<sup>114</sup> a identificação dos narradores-colaboradores, a descrição de alguns termos específicos citados pelos professores (como PMAJA, BNCC, PNLD, entre outros), de forma que o leitor que não seja da área educacional pudesse se ambientar ao tema e entender o que estava sendo dito, e os créditos finais e agradecimentos. Por fim, entre várias idas e vindas que permearam o processo de edição, tínhamos um documentário concretizado que traz asserções de professores que atuam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º ano) sobre o ensino de História na EJA em Uberlândia-MG.

Na mesma linha do que queríamos que estivesse exposto na produção, também definimos o que não estaria presente no documentário:

- narração e legenda, pois trata-se de um documentário em língua portuguesa, que apresenta entrevistados brasileiros e que está disponibilizado em uma plataforma nacional, com isso torna-se dispensável utilizar tais recursos;
- uso de gráficos, infográficos ou dados estatísticos, pois como o documentário ficará na plataforma por tempo indeterminado não conviria colocar informações que pudessem ao longo do tempo se tornar desatualizadas;
- intérprete de libras, porque seria necessário contratar esse profissional, e como não contamos com nenhum tipo de fomento, tal compromisso se tornou inviável. Em um outro momento, se conseguirmos financiamento para isto, é possível reeditar o documentário acrescentando uma janela com intérprete de libras;
- a imagem do entrevistador, já que a visibilidade foi dada aos narradores-colaboradores, isto é, a vez e a voz foram concedidas unicamente a eles e aos seus saberes e práticas educativas;
- as imagens dos bastidores das entrevistas, pois, devido ao contexto da pandemia, foram gravadas em espaços reduzidos (estúdio TVU) ou remotamente e foram geradas poucas imagens de bastidores;

---

<sup>114</sup> Para a foto de abertura do documentário, escolhemos uma imagem disponibilizada pela Profa. Viviane Silva Ambrósio Souza de um grupo de alunos do PMAJA em frente ao Museu Municipal de Uberlândia-MG, pois acreditamos que estes alunos traduzem a representatividade do público da EJA e o lugar dialoga com o ensino de História.

- as imagens dos entrevistados em seus ambientes de trabalho, no caso a escola, em virtude de as instituições escolares estarem fechadas por causa da pandemia da COVID-19.

Diante do exposto, sublinhamos que o documentário produzido é a nossa análise das narrativas docentes, nossa interpretação para elas; em outras palavras, é nosso olhar para as asserções dos narradores-colaboradores sobre o ensino de História na EJA em Uberlândia-MG.

Conforme indicado anteriormente, além do documentário, as entrevistas de cada colaborador serão disponibilizadas individualmente na plataforma digital do “Observatório” como fonte para outras pesquisas e produções. Após a realização da entrevista, a pesquisadora disponibilizava o arquivo da gravação aos colaboradores para que eles tivessem acesso ao conteúdo da entrevista e dessem uma devolutiva comunicando se gostariam de retirar alguma parte ou algum trecho. Os professores Luiz Humberto Zacharias e Isabel Simião Rezende não solicitaram qualquer edição nos vídeos, ou seja, disseram que poderíamos utilizar a entrevista na sua totalidade, sem a necessidade de cortar qualquer parte. Os docentes Geraldo Junio Pinheiro Santos, Gilliard Antônio Pereira da Silva, Viviane Silva Ambrósio Souza e Paula Luiza Rodovalho Rodrigues pediram para retirar pequenos trechos que eles julgaram apresentar problemas ou serem dispensáveis.<sup>115</sup>

De posse dessas informações, foi solicitado ao profissional que fizesse as devidas decupagens e a partir disso criou-se um novo arquivo que corresponde a entrevista na íntegra (retirando os trechos solicitados), o qual está disponibilizado na plataforma do “Observatório do ensino de História e Geografia”, na aba “Nossas Pesquisas – Banco de Dados”. Esta plataforma e a divulgação dos produtos são melhor explicados abaixo.

### 3.1.3. Divulgação das Produções Audiovisuais

As entrevistas separadas foram divulgadas após a aprovação do produto bruto por parte do entrevistado. Assim, cada entrevista na íntegra com as edições solicitadas pelos colaboradores somente foi publicada após autorização por escrito de cada um dos seis entrevistados.<sup>116</sup>

O documentário não passou pela análise e anuência dos narradores-colaboradores, pois ele foi elaborado a partir das entrevistas na íntegra com os trechos que eram para ser retirados, ou seja, ele foi produzido com base no material autorizado pelo narrador-colaborador.

---

<sup>115</sup> O arquivo contendo a entrevista na íntegra foi disponibilizado aos colaboradores através de e-mail ou *link* de compartilhamento do Google Drive. E a devolutiva dos professores informando se era para retirar algum trecho ou parte foi registrada via e-mail.

<sup>116</sup> Ver Apêndice C – Carta de cessão do depoimento, sem a qual a entrevista permanecia fechada ao público.

A partir disso, as produções audiovisuais (entrevistas individuais e documentário) foram disponibilizadas na plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia”, constituindo um acervo aberto à consulta, e permanecerão nesse ambiente por tempo indeterminado. Com isso, inauguramos um trabalho que se estenderá por muitos anos, sem previsão de término.

Essa plataforma digital é um projeto idealizado e criado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia e História – GEPEGH, vinculado à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU - PPGED, e foi desenvolvido por pesquisadores de diferentes níveis (Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado), tanto do PPGED quanto do programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Educação e Comunicação – PPGCE, ambos da FAGED/UFU. E também conta com a colaboração de diversos pesquisadores, professores da educação básica e da educação superior, alunos de graduação e pós-graduação, a exemplo da Profa. Vanessa Matos dos Santos (PPGCE) e da Mariana Marques dos Santos, à época aluna do Curso de Jornalismo, que apresentaram a oficina “Vídeos para a web”,<sup>117</sup> além do então mestrando do PPGCE, Marcos Vinícius Reis, responsável pela Produção Geral do site - *design* e construção.

O Observatório – fruto do Projeto de Pesquisa Coletivo, financiado pela FAPEMIG (2016-2018), intitulado “Observatório do Ensino de História e Geografia em Minas Gerais: políticas educacionais, formação docente e produção de conhecimentos” – é um espaço digital, formativo e colaborativo, que possibilita o acesso, o compartilhamento, a colaboração e a produção de conhecimentos. A pesquisadora é integrante do GEPEGH e a pesquisa ora apresentada foi inserida neste Projeto Coletivo proposto pelo Grupo.

Destinada às pessoas que queiram conhecer e aprofundar discussões sobre práticas e saberes educativos, especialmente sobre o ensino e a aprendizagem de História e Geografia, a plataforma reúne pesquisas, opiniões, experiências educativas, narrativas, produções multimidiáticas e protagonistas de diferentes lugares, com o objetivo de construir pontes entre pesquisadores, professores, estudantes e a sociedade como um todo, dentro e fora dos muros escolares e universitários (FIG. 6). Assim, usado, sobretudo, como uma ferramenta para a divulgação científica e para a troca de experiências e saberes, o Observatório do Ensino de História e Geografia é concebido como um espaço/tempo que facilita a produção e a

---

<sup>117</sup> Esta oficina foi realizada no contexto do GEPEGH no dia 28 de junho de 2019 e trouxe vários aspectos relacionados à produção de vídeos para a web, como linguagem, roteiro, captação de imagens, edição e divulgação/monitoramento.

disseminação de conteúdos e experiências de qualidade, que aproxima, cria redes, reconecta quem atua com a História e a Geografia nas escolas e nas universidades.

Figura 6 – Página inicial “Observatório do Ensino de História e Geografia”



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>

Dar visibilidade às narrativas orais por meio do Observatório se justifica por vários motivos: em primeiro lugar, porque estas podem se constituir como fonte de conservação, difusão e circulação do saber; são variantes do conhecimento que têm sentido social e, portanto, devem ter uma amplitude social. Ou, como observa P. Thompson (1992, p. 337), “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”.

Ademais, fundamentam o direito de participação e inclusão social, ligado à cidadania. A versão das pessoas acerca dos problemas estabelecidos deve ser um “legado de domínio público”, pois indica “outras visões” dos processos, o que permite reflexões/interpretações diferentes. Sobre esse aspecto, Thompson (1992, p. 25) acrescenta: “A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vistas”.

Desse modo, a publicação dessas narrativas pode aproximar o professor iniciante do que possui experiência, o professor estimulado do desencorajado e, nessa perspectiva, pode se mostrar como uma “semente de uma coleção significativa – um ativo que encontrará muitos usos diversos na comunidade” (THOMPSON, 1992, p. 291). Além de tudo, as entrevistas, os relatos de experiências de ensino e o documentário produzido poderão servir de fontes de

consulta para futuras pesquisas. Em síntese, a divulgação desses conhecimentos e a circulação desses saberes podem contribuir para a formação permanente de professores e profissionais que atuam no campo do ensino de História e áreas afins, especialmente na EJA.

Ora, essa publicação ainda se vale como uma satisfação à sociedade, tendo em vista o caráter público desse tipo de produção. Nesse sentido, Meihy (2002) reforça:

Com uma alternativa ampla e plausível, destacada do exclusivismo acadêmico, a história oral se apóia exatamente na adesão de pessoas atentas a pensar a vida social em sentido público. Sem se isolar do contingente acadêmico, é para o exercício da democracia e do conhecimento que ela se faz. Assim, cabe supor que a história oral é mais do que uma prática de estabelecimento e interpretação de documentos feitos por pessoas de outra época, guardados em lugares restritos aos pesquisadores profissionais. A história oral tem um forte apelo público, de divulgação e reconhecimento (MEIHY, 2002, p. 21).

Thompson (1992, p. 291) ressalta, ainda, a importância da responsabilidade ética para com o colaborador: “o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está cima de tudo, de garantir que a história será devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la”.

As entrevistas na íntegra foram colocadas na aba “Nossas Pesquisas – Banco de Dados”<sup>118</sup> da plataforma (FIG. 7-13), como fonte para outras pesquisas.

Figura 7 – Aba “Nossas Pesquisas” do Observatório



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>

<sup>118</sup> Para acessar as entrevistas é necessário clicar em “Mostrar mais conteúdo”.

Figura 8 – Acesso entrevista Profa. Viviane Silva Ambrósio Souza



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg/><sup>119</sup>

Figura 9 – Acesso entrevista Profa. Isabel Simião Rezende



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-2/><sup>120</sup>

<sup>119</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/YWfkKSg2T0w>. Acesso em: 27 nov. 2020.

<sup>120</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/apztJjpDpmw>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Figura 10 – Acesso entrevista Profa. Paula Luiza Rodvalho Rodrigues

**OBSERVATÓRIO**  
DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

HOME | INÍCIO | O QUE É O OBSERVATÓRIO | SOBRE O OBSERVATÓRIO | CONTATO | INSCRIÇÃO | AJUDA | INSCRIÇÃO | INSCRIÇÃO

**Entrevista: Saberes e práticas educativas no ensino de História na EJA - Uberlândia-MG**  
Documentário

ANO DE LANÇAMENTO: 2020  
DURAÇÃO: 29 minutos  
INTERVIEW: Aline Azeite Barros  
INSTITUIÇÃO: Brasil

**SINOPSE:** Em entrevista, concedida em 24/07/2020, no âmbito do Projeto "O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG" - PROCEFACE/UFU, a Profa. Paula Luiza Rodvalho Rodrigues, que atua no PRAAJ (Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos), compartilha suas experiências e práticas pedagógicas, especialmente sobre o processo de ensino de História junto aos estudantes jovens e adultos.

Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-3/><sup>121</sup>

Figura 11 – Acesso entrevista Prof. Geraldo Junio Pinheiro Santos

**OBSERVATÓRIO**  
DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

HOME | INÍCIO | O QUE É O OBSERVATÓRIO | SOBRE O OBSERVATÓRIO | CONTATO | INSCRIÇÃO | AJUDA | INSCRIÇÃO | INSCRIÇÃO

**Entrevista: Saberes e práticas educativas no ensino de História na EJA - Uberlândia-MG**  
Documentário

ANO DE LANÇAMENTO: 2020  
DURAÇÃO: 57 minutos  
INTERVIEW: Aline Azeite Barros  
INSTITUIÇÃO: Brasil

**SINOPSE:** Em entrevista, concedida em 20/07/2020, no âmbito do Projeto "O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG" - PROCEFACE/UFU, o Prof. Geraldo Junio Pinheiro Santos, que atua na EJA (Educação de Jovens e Adultos), compartilha suas experiências e práticas pedagógicas, especialmente sobre o processo de ensino de História junto aos estudantes jovens e adultos.

Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-4/><sup>122</sup>

<sup>121</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/xu85OWfMdyC>. Acesso em: 27 nov. 2020.

<sup>122</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/yRqMB5SZUTc>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Figura 12 – Acesso entrevista Prof. Luiz Humberto Zacharias

**OBSERVATÓRIO**  
DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

HOME | INÍCIO | INFORMAÇÕES GERAIS | SERVIÇOS | SOBRE | PUBLICAÇÃO | CONTATO | ASSINAR | AJUDA

**Entrevista: Saberes e práticas educativas no ensino de História na EJA - Uberlândia-MG**  
Documentário

**ANO DE LANÇAMENTO:** 2020  
**DURAÇÃO:** 12 minutos  
**INTERVIEWER:** Aline Alves Ramos  
**PAÍS DE ORIGEM:** Brasil

**SINOPSE:** Em entrevista, concedida em 18/06/2020, no âmbito do Projeto "O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG" - PROCEFACE/UFU, o Prof. Luiz Humberto Zacharias, que atua na EJA (Educação de Jovens e Adultos), compartilha suas experiências e práticas pedagógicas, especialmente sobre o processo de ensino de História junto aos estudantes jovens e adultos.

Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-5/><sup>123</sup>

Figura 13 – Acesso entrevista Prof. Gilliard Antônio Pereira da Silva

**OBSERVATÓRIO**  
DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

HOME | INÍCIO | INFORMAÇÕES GERAIS | SERVIÇOS | SOBRE | PUBLICAÇÃO | CONTATO | ASSINAR | AJUDA

**Entrevista: Saberes e práticas educativas no ensino de História na EJA - Uberlândia-MG**  
Documentário

**ANO DE LANÇAMENTO:** 2020  
**DURAÇÃO:** 71 minutos  
**INTERVIEWER:** Aline Alves Ramos  
**PAÍS DE ORIGEM:** Brasil

**SINOPSE:** Em entrevista, concedida em 11 e 12/08/2020, no âmbito do Projeto "O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG" - PROCEFACE/UFU, o Prof. Gilliard Antônio Pereira da Silva, que atua no Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) e também a equipe de gravação de vídeos para EJA no ensino temático da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, compartilha suas experiências e práticas pedagógicas, especialmente sobre o processo de ensino de História junto aos estudantes jovens e adultos.

Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-6/><sup>124</sup>

<sup>123</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/yUxZHLfxHWI>. Acesso em: 27 nov. 2020.

<sup>124</sup> A entrevista pode ser acessada diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/VSk-Hh6b8dg>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Em relação ao documentário, este foi inserido na aba “Narrativas”, que registra as histórias, os saberes e práticas de quem atua na área da Educação e da Pesquisa, conforme FIG. 14 e 15.

Figura 14 – Aba “Narrativas” do Observatório



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/>

Figura 15 – Acesso Documentário “O ensino de História na EJA em Uberlândia-MG”



Fonte: <https://observatoriogeohistoria.net.br/o-ensino-de-historia-na-eja-em-uberlandia-mg/><sup>125</sup>

<sup>125</sup> O documentário pode ser acessado diretamente no canal do Observatório no Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/K9ddmGnTGXc>. Acesso em: 27 nov. 2020.

De todo modo, os produtos resultantes da pesquisa (vídeos na íntegra e editados) podem ser acessados por pesquisadores, professores (em particular, aos profissionais do ensino de História na modalidade EJA), estudantes e pela sociedade em geral.

Finalmente, como um gesto de consideração e respeito, foi enviada uma carta de agradecimento a cada colaborador da pesquisa, com QR Code para acesso da plataforma onde a entrevista concedida e o documentário foram publicados.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> QR Code é a sigla de *Quick Response*, que significa resposta rápida. É um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera e um aplicativo que faça esta leitura. Este código é convertido, entre outras coisas, em texto ou um endereço da internet. No nosso caso, por meio do código, os colaboradores da pesquisa podem acessar a plataforma do Observatório, sem a necessidade de digitar o endereço da WEB. Ver Apêndice D.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa enfocou saberes e práticas de professores de História que atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Inserida no campo da História Oral, coletamos as narrativas desses profissionais buscando entender o sentido que procuram dar para sua atuação docente. Ou seja, propomos compreender como eles constroem o processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens e adultos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã.

O problema do estudo foi formulado a partir das inquietações acerca da função social da História e suas relações com a vida humana prática. Nesse sentido, questionamos: Como, para que e por que ensinar História? O que faz o professor de História na sala de aula? Quais as metodologias, os materiais didáticos, os recursos que utiliza para desenvolver o processo de ensino em História? O que mais interessa aos alunos jovens e adultos? Como avalia o alcance dos objetivos pretendidos nesse processo?

Em busca dessas respostas, registramos, por meio de recurso audiovisual, as narrativas de seis professores do ensino de História que lecionam em escola municipal de Uberlândia-MG na modalidade EJA, sendo três dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e três dos finais (6º ao 9º ano), em relação à construção do processo de ensino junto aos estudantes jovens e adultos. A partir destes registros e estabelecendo uma interface com a Comunicação, produzimos um documentário, que reflete mais do que apenas um registro audiovisual; reflete a forma como apresentamos os resultados da pesquisa, ou seja, ele é resultante do movimento de pesquisa que fizemos. Nesse viés, a produção audiovisual foi a linguagem que escolhemos para expressar nossas análises, possibilitadas pelas narrativas dos professores, enfim nosso olhar para as versões dos colaboradores.

Desse modo, dois produtos audiovisuais foram apresentados, a saber: os vídeos de cada entrevista na íntegra (retirando os trechos que o colaborador solicitou) e um documentário temático cruzando diferentes narrativas. No processo de edição, fotos de experiências na EJA, disponibilizadas pelos professores, foram utilizadas com o intuito de agregar as narrativas sobre as ações docentes. Ambos os produtos estão disponibilizados publicamente na plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia”, nas abas “Nossas Pesquisas – Banco de Dados” e “Narrativas”, respectivamente, por tempo indefinível, constituindo um acervo de narrativas aberto à consulta.

Convidamos preferencialmente para conceder a entrevista os professores que participaram da elaboração das Diretrizes Municipais Curriculares de Uberlândia-MG e que estiveram, de alguma forma, envolvidos com a educação municipal. Na ocasião da proposição

do convite e de uma conversa inicial com os professores e gestores algumas dificuldades se apresentaram, como a alegação de docente que acreditava que sua participação não traria contribuições significativas para a pesquisa e o fechamento das escolas em decorrência do isolamento social exigido pelo avanço da pandemia da COVID-19. Estas circunstâncias nos convidaram a mudanças no desenvolvimento do trabalho, a exemplo da alteração da listagem de docentes inicialmente elaborada e a substituição de um colaborador por outro, bem como a realização de algumas entrevistas remotas, por meio de uma plataforma de webconferência com gravação.

Após o pronto aceite dos professores convidados, o quadro de narradores-colaboradores foi definido e as entrevistas foram realizadas de forma presencial ou remota, em espaço escolhido por eles, na forma de conversa amigável e informal, baseadas na confiança, no respeito mútuo e, principalmente, no interesse coletivo e social. Durante as gravações, demonstramos curiosidade e vontade de ouvir o que cada docente tinha a dizer, tentando não promover interrupções nas narrativas. Nesse caminho, a história oral ganhou destaque no desenvolvimento desse projeto de pesquisa, já que as fontes foram produzidas por e com os sujeitos envolvidos com a modalidade. Desse modo, a experiência desses profissionais foi inteiramente valorizada.

No decorrer do processo de gravação das entrevistas houveram, evidentemente, situações de dificuldades, como a remarcação de encontros para adequar datas, a falta de memória do registro digital, a gravação de forma remota, que torna o processo mais conveniente, ágil e econômico, mas que também traz alguns contratemplos, como a conexão fraca da internet, que inclusive comprometeu a imagem de uma das entrevistas, a familiaridade com a plataforma e o seu uso adequado, etc. No entanto, o certo é que, independente dos obstáculos, gravar essas entrevistas docentes foi uma experiência bastante válida e prazerosa.

A princípio, o documentário traz as mesmas reflexões que exploramos no início desse trabalho quando abordamos a trajetória histórica da EJA no cenário educacional brasileiro, situando-a no contexto do direito à educação. Por meio das narrativas docentes foi possível confirmar as mudanças e as permanências da EJA, e entender o caminho percorrido pela modalidade através das diversas legislações, que hoje permitem ao aluno repetente ir para a EJA com o objetivo de colocar a escolaridade em dia. Então, assim como no entendimento dos professores, compreendemos que a EJA de 20 anos atrás, via de regra, era realmente direcionada para adultos trabalhadores, mas que na última década passou a atender um público mais amplo, com jovens, adultos e idosos. Conforme assinalou o Prof. Geraldo Santos, “a EJA hoje é uma miscelânea, é uma mistura”, que traz para a sala de aula pessoas de diferentes idades,

gêneros, culturas, níveis de escolarização, distintas experiências de vida, de trabalho, o que claramente comprova o que vimos acerca da diversidade que a EJA carrega.

Quanto à questão proposta de “Por que ensinar História na EJA?”, os professores foram categóricos ao dizer que precisamos desmistificar o ensino desta disciplina na modalidade, já que “muitos [alunos] vem de uma outra formação, de uma outra educação, de uma época, inclusive, que a História ela era baseada principalmente nessa questão do positivismo, de enaltecer heróis e principalmente de reproduzir o que o professor falava” (SANTOS, 2020), tal como enfatizado pela autora Helenice Ciampi (2003) que vincula o desinteresse dos alunos com a disciplina ao ensino positivista, que baseia-se em transmitir verdades históricas indiscutíveis e conhecimentos desvinculados da vivência dos alunos, em memorizar e reproduzir o que o professor passava, enfim de um ensino “automático”, com restritas possibilidades de interferência crítica e, portanto, pouco significado para o estudante. Nesse sentido, percebemos que é preciso desfazer esse preconceito que muitos estudantes ainda têm em relação ao estudo de História, desconstruir e superar essa cultura escolar de décadas passadas que acredita que a disciplina se resume a estudar fatos históricos e datas comemorativas (FERNANDES, 2009).

E por meio das narrativas, foi possível constatar que os(as) professores(as) buscam, com o ensino de História, conscientizar os alunos dos seus direitos e deveres, do seu papel como sujeitos críticos e construtivos da história, do respeito mútuo, da luta contra os preconceitos, a conhecer a história que os rodeiam, fazendo-os perceber que eles também fizeram e fazem parte da história. Conforme relatado pela Profa. Viviane Souza (2020), “no PMAJA o ensino de História é trabalhado de forma que o aluno possa se perceber como cidadão, inserido na sociedade, participativo em seus direitos e deveres, como fazedor da história”. Essa ideia vai ao encontro dos conceitos apresentados por Elza Nadai (1992-93), que destaca a função da História em ajudar a nos compreender, a compreender o outro e o lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico.

Nessa perspectiva, os profissionais do ensino de História procuram contemplar em suas aulas questões não apenas relacionadas aos fatos históricos, mas a ética, aos valores, a cultura, a economia, a política, mostrando que a História é essencial para compreender a sociedade e também para modificá-la, tornando-a mais justa. Em sentido amplo, e nas palavras do Prof. Gilliard da Silva (2020), “a História ajuda a compreender a vida”, assim como salientado pelas autoras Selva Guimarães Fonseca (2009) e Helenice Ciampi (2003), que ressaltam o papel importante da disciplina na educação, para se compreender o mundo, o

tempo/espaço, a experiência humana e para a formação cidadã do aluno e da sua consciência histórica.

Para além disso, eles abordam o lado crítico da História para, inclusive, ajudar o aluno a entender a existência da EJA, o que cooperou para que ele não estudasse regularmente, os movimentos políticos-culturais que o levaram a tomar decisões como interromper os estudos e depois retomá-los. Aqui, é interessante reforçar o papel valoroso do professor de História nesse cenário de descobertas, de reflexão das políticas para escolarização de jovens e adultos, do desenvolvimento crítico, político e social em relação à EJA no contexto do direito à educação, que, como vimos, percorreu um longo caminho de normatizações até se consolidar como uma modalidade da Educação Básica, ser reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental e usufruir de uma especificidade própria.

Em referência aos conteúdos históricos abordados nas aulas, foi possível apreender que estes são trabalhados de forma interdisciplinar, enganchados com as particularidades dos alunos. Como narrado pela Profa. Isabel Rezende (2020), “o aluno já traz uma história” e, ao atuar em uma sala de EJA, é imprescindível “compreender que eles trazem uma bagagem histórica muito grande e que deve ser respeitada”, ou seja, é primordial para a prática docente valorizar esses saberes que os alunos trazem. A partir dessa perspectiva, percebemos que se prioriza a história de vida desses sujeitos para que o ensino fique mais específico ao interesse deles, pois, como alguns docentes disseram, se a abordagem for feita de maneira muito teórica, descontextualizada, infantilizada, os alunos perdem o interesse pelos estudos, o que resulta no abandono da escola. Como vimos, estes aspectos dialogam com as principais legislações normativas vigentes, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que sublinha que o modelo pedagógico específico para as turmas EJA precisa considerar e respeitar na prática pedagógica a história de vida dos alunos, os conhecimentos acumulados por eles, suas necessidades e expectativas.

Desse modo, entendemos que é fundamental fazer uma releitura dos conteúdos históricos a partir da realidade do aluno e transformar a prática docente (metodologia, didática), voltando-a mais à especificidade do alunado EJA e considerar os conteúdos que são mais relevantes para ele. No entanto, como bem destacou o Prof. Luiz Zacharias (2020) no documentário, não se deve haver apenas o ensino dos conteúdos práticos, relacionados a vivência do aluno; a noção de tempo e espaço, a articulação entre passado e presente, essenciais no ensino de História, também devem ser contemplados.

No que tange às metodologias, às ferramentas e aos materiais didáticos para desenvolver o processo de ensino em História na EJA e no PMAJA, verificamos que os

professores utilizam aulas expositivas (quadro, giz/pincel, cartazes), livros didáticos e livros disponíveis na biblioteca da escola, textos, imagens, recursos audiovisuais (filmes, jogos) nos laboratórios de informática (apesar de relatos de dificuldades, como acesso à internet e qualidade dos equipamentos), músicas, aulas-passeio (ida ao museu, cinema) para explorar espaços extraescolares e estimular o interesse dos alunos pela disciplina e pelo conteúdo. Apoiado nisso, é possível perceber que as práticas relacionadas ao ensino de História não se sustentam apenas nos livros didáticos e que, a partir dos recursos disponíveis, os docentes buscam, constantemente, aprimorar as estratégias didáticas para as turmas.

Especificamente no PMAJA, descobrimos que todo o material é produzido pelas professoras, a partir de reuniões com seus pares e em conjunto com o apoio pedagógico. E elas descreveram que exploram a metodologia de Paulo Freire que, como tratamos oportunamente, utiliza do diálogo, de palavras do cotidiano/interesse dos alunos e de suas demandas sócio-históricas para desenvolver o processo de alfabetização. Por esse caminho, percebemos que há uma preocupação dessas docentes em produzir um material específico para EJA e que os conteúdos são apresentados aos alunos, nas palavras da Profa. Isabel Rezende (2020), “de uma maneira tão leve que a sala de aula se torna um espaço de liberdade e não de opressão”, exatamente da forma como Freire enxergava a educação, como uma forma de emancipação e conscientização.

Em diálogo com essas asserções, reafirmamos a conclusão de estudos anteriores que entenderam que muitos professores querem ensinar História de forma significativa para os estudantes da EJA, mesmo diante dos limites e desafios apresentados na rotina das escolas, isto é, os docentes ainda buscam outras maneiras para possibilitar uma formação histórica e crítica por meio de um ensino em que o aluno seja respeitado e colocado como o protagonista da história e do processo de aprendizagem.

Com as narrativas do documentário, notamos, ainda, que os professores destacam a importância do debate de opiniões em sala de aula, da provocação de ideias, dos conflitos, tão relevantes no/para o ensino de História e para a construção do senso crítico do aluno. E estas questões, por vezes, acaba mudando a prática do professor e tornando a metodologia flexível, adaptável a esse contexto. Portanto, como bem declarado pela Profa. Isabel Rezende (2020), “existem outras maneiras de se aprender, não somente aquela de sala de aula, caderno, pincel, quadro e o professor lá na frente só falando”.

Acerca do planejamento das aulas, conforme destacado pelos professores e apontado nesse trabalho, a EJA de Uberlândia-MG, até meados de 2010, não tinha uma proposta curricular específica e, com base na BNCC e no Currículo de Minas Gerais, é que cada professor

fazia a adaptação dos conteúdos na sala de aula. Relativamente ao ensino de História, com o processo de mudanças pelas quais a disciplina passou, afirmamos que não tem como dar uma aula de História para a EJA assim como se dá para os níveis Fundamental I e II e Ensino Médio, isto é, e em consonância com a fala do Prof. Luiz Zacharias (2020), “tem que existir um particularismo para eles”, e nesse sentido compreendemos, definitivamente, como é primordial pensar projetos e maneiras de se adequar História para a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse viés, identificamos que todas as ações dos docentes (projetos e planejamento das aulas) são pautadas com base nas Diretrizes Curriculares Municipais, que expressa a vivência (de alunos e professores), a prática de sala de aula, as experiências que funcionaram, enfim é a transferência para o papel dos saberes e das práticas que os profissionais acreditaram (e acreditam) ser eficazes e produtivos para as turmas de EJA. A partir do relato de alguns professores, entendemos que com a implantação dessas Diretrizes o modo de trabalhar os conteúdos e de organizar o melhor caminho para as aulas da EJA ficou até mais “prazeroso” (RODRIGUES, 2020), porque eles participaram ativamente do documento. E também pudemos captar que o planejamento das aulas do PMAJA é flexível, não engessado, que permite aos professores trabalhar conteúdos relevantes e atuais, sem ficar preso somente às unidades temáticas ou aos objetos de conhecimento contemplados nas Diretrizes Curriculares. Esse mesmo tipo de planejamento versátil também acontece na gravação das videoaulas do Projeto “Escola em Casa”, já que ele é elaborado a partir da realidade, do cotidiano do aluno, ou seja, é um planejamento adaptável às diversas singularidades.

Diante disso, restou claro que é necessário mudar a linguagem e adaptar o planejamento das aulas EJA/PMAJA ao contexto dos alunos, aos níveis e as formas de aprendizagem, à realidade da escola e até do bairro, porque há relatos de professores que lecionam em escolas localizadas em bairros periféricos, onde há violência (sexual, doméstica, etc.), droga, e estes elementos podem interferir na ação docente. Trata-se, desse modo, de um processo que envolve ações da direção, dos professores, dos alunos, dos pais, então “o planejamento não é só do professor” (SILVA, 2020). Podemos concluir a ideia com base nas palavras do Prof. Luiz Zacharias (2020): “a gente tem que tá sempre repensando o fazer da escola, o fazer histórico, a forma de como trabalhar História”.

Ademais, é válido sublinhar que uma das falas dos colaboradores acerca das Diretrizes Curriculares Municipais ratifica a crítica que fizemos anteriormente sobre o currículo de História nas Diretrizes da EJA ser uma reprodução reduzida do que é apresentado nas Diretrizes do Ensino Fundamental II, inclusive com menos objetos de conhecimento e habilidades para serem desenvolvidas. Além disso, confirma os apontamentos da autora

Fonseca (2009, p. 15) acerca do processo social de construção do currículo de História, que notoriamente revela uma “grande disputa teórica e política”; logo, as propostas curriculares devem sim servir como orientação, como possibilidade, mas também precisam contar com a participação da escola, dos professores, supervisores e, inclusive, dos alunos, que são partes interessadas no processo de aprendizagem.

No que diz respeito a abordagem da história e da cultura afro-brasileira e indígena, os narradores afirmaram que discutem, dentro dos eixos temáticos, estes conteúdos (englobando racismo, preconceito, discriminação, valores, respeito, etc.) com os alunos da EJA e do PMAJA, realizam projetos pontuais e debatem os assuntos “não só como cumprimento de Lei” (SOUZA, 2020), embora, como retratamos, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não são incluídas explicitamente no currículo de História do PMAJA. Percebemos também que os professores têm certa dificuldade para se trabalhar com essas temáticas, por alguns motivos: pelo preconceito religioso por parte dos pais e dos próprios alunos, pela ausência da abordagem da cultura afro-brasileira e indígena na formação acadêmica e nos materiais didáticos, entre outros.

Sobre a avaliação do percurso de aprendizagem/ crescimento do aluno pretendido no processo de ensino de História na EJA/ no PMAJA, concluímos que os docentes conseguem avaliar este aspecto de diversas maneiras: através de diagnósticos realizados diariamente com a turma (isto é, constantemente os alunos são avaliados), autoavaliação, relatórios, produções de texto, participação ativa e crítica em sala de aula, e por meio da expressão facial e da postura dos estudantes, pois como trata-se de jovens e adultos eles já conseguem expor claramente se a recepção da aula foi exitosa ou não. E percebemos que o contexto da pandemia da COVID-19, que culminou na suspensão das aulas e no fechamento das escolas, também convidou os professores a realizar mudanças em suas práticas e adaptações em todo o processo de ensino e avaliação dos objetivos planejados. Além disso, notamos que a maioria dos docentes criticaram o paradigma que alguns alunos ainda têm, sobretudo os de mais idade, de associarem a nota ao sucesso da aprendizagem, ou nas palavras do Prof. Gilliard Silva (2020), “nossos métodos avaliativos ainda são presos em provas”.

Quanto aos relatos das experiências de ensino de História em EJA que marcaram a trajetória docente, reparamos que os narradores, à unanimidade, enalteceram a força de vontade desses alunos jovens, adultos e idosos, que venceram (e vencem) diversas barreiras para estarem na escola – a exemplo das críticas proferidas e do preconceito que outras pessoas têm por eles, depois de adultos, voltarem a estudar e aproveitarem essa oportunidade de restabelecer a trajetória escolar, de atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, de trocar experiências, enfim de usufruir tudo o que a EJA tem para oferecer e agregar na vida humana. Podemos

concluir a essência dessas experiências com a narrativa do Prof. Gilliard da Silva (2020): “a gente fala que nunca é tarde para aprender e não é mesmo, mesmo que foi fora do tempo escolar”.

Diante do exposto, essa pesquisa contribuiu para a compreensão da especificidade da EJA e para ampliar o olhar sobre esta modalidade de ensino, já que se trata de uma área que carrega em si uma diversidade e que atravessou e ainda atravessa diversas barreiras na cidade de Uberlândia-MG. Como vimos, ainda há uma parcela da população de Uberlândia-MG que está analfabeta funcional, ou seja, existem pessoas que, mesmo decodificando minimamente as letras e os números, não compreendem textos simples e não desenvolveram a habilidade de interpretar textos e fazer operações matemáticas. Também conferimos que, até 2013, não ocorreram matrículas de educação de jovens e adultos no ensino fundamental e no ensino médio na forma integrada à educação profissional na cidade. E por meio das narrativas docentes, deparamos com a dificuldade dos professores em elaborar material específico para os demandantes da EJA e adequar o currículo e as práticas pedagógicas em diálogo com as necessidades e interesses desses alunos, além da pouca visibilidade que é dada à modalidade e aos programas municipais, como o PMAJA.

Além disso, trouxe benefícios históricos-educacionais, uma vez que analisamos questões que demonstram a necessidade de garantir aos jovens e adultos uma educação que garanta condições adequadas para mantê-los na escola e assegure a eles o direito de aprender independentemente da idade. Especificamente às práticas didático-pedagógicas, ao processo de ensino de História na EJA, as narrativas dos professores de Uberlândia-MG trouxeram a prerrogativa de um ensino contextualizado, que parte do que o aluno traz e conhece para ampliar/ efetivar outros conhecimentos, que busca colocar o estudante como protagonista da história, de forma que ele, ao contrário do que pesquisas anteriores concluíram, possa entender o presente como consequência de eventos passados, compreender o significado da História em sua trajetória de vida, as relações étnico-raciais, e lidar com o exercício da cidadania e com a noção de democracia.

Por meio dos relatos docentes, o estudo colaborou para a valorização dos saberes e das competências que constituem a docência e a visibilidade social da ação docente no processo de ensino de História na Educação Básica, na peculiaridade da Educação de Jovens e Adultos. Foi um trabalho importante para conhecer os profissionais que atuam na EJA municipal de Uberlândia-MG atualmente e para compreender as transformações e permanências no que diz respeito a este segmento. Desse modo, em meio a um conjunto de saberes (os curriculares, os pedagógicos, os da experiência) descobrimos que o saber da vivência ou da prática exerce uma

importância fundamental na definição da identidade profissional do professor da EJA. Além de tudo, o documentário mostra que foi possibilitado às pessoas comuns (tanto professores, quanto alunos) terem a compreensão dos lugares que ocupam na história e do papel importante que exercem na produção do conhecimento.

Como essas narrativas permanecerão no Observatório de Ensino de História e Geografia por tempo indeterminado, elas serão preservadas como fontes para outras pesquisas sobre o tema, possibilitando leituras e interpretações posteriores, além da nossa própria que objetivou produzir audiovisuais, cruzando diversas experiências e visões sobre diferentes dimensões do assunto em questão. Portanto, a sensibilidade singular das narrativas foi um convite para os leitores com desejo de saber mais sobre como está hoje o ensino de História na EJA em Uberlândia-MG e, com isso, inauguramos um trabalho que se estenderá por muitos anos, sem previsão de término.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Maurício José. **Pedagogia Histórico Crítica e Educação Histórica**: contribuições para o ensino de História nas etapas 7, 8 e 9 do EJA. 2016. 63 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jucileide da Silva. **Ensino de história das mulheres**: experiências na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Imperatriz-MA (2017). 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMENDOLA, Orlando. **Ensino e Aprendizagem de História na Educação de jovens e Adultos**: Uma proposta didática. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BASTOS, Maria Luiza Magalhães; COUTO JUNIOR, Oswald Dilton Ribeiro do; Worcman, Karen (Org.). **Narrativas digitais, memórias e guarda**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

BONETE, Wilian Junior. **Ensino de história, consciência histórica e a educação de jovens e adultos**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

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 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm). Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília, 20 de março de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docbase.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 10 de maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 19 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CEB 04/98, de 29 de janeiro de 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 30 de março de 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CEB 15/98, de 01 de junho de 1998**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CEB 16/99, de 05 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf). Acesso em: 08 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Homologação 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de maio de 2016. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União, Seção 1, de 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, 05 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos-EJA em Araguaína-TO**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, 2016.

BRUNO, Luciana. **Empreendedores de startups e trabalho imaterial no capitalismo cognitivo**. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Histórico, Função Social e Formação de Educador da EJA. *In*: Santos, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de (Org.). **EJA na Diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 27-48.

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

CRUZ, Cacilda Fontes. **A formação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana**. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CRUZ, Graziela Aparecida da. Biografia e memória: Os documentários biográficos como âncoras temporais. **DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário**, n. 9, p. 186-204, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662060>. Acesso em: 16 set. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-68.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília:

SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DIAS, Rodrigo Francisco. Em busca da definição: Mas afinal... o que é mesmo documentário? De Fernão Pessoa Ramos. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 6, ano VI, n. 2, abr./maio/jun. 2009. Disponível em: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF19/Resenha\\_1\\_Rodrigo\\_Francisco\\_Dias.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF19/Resenha_1_Rodrigo_Francisco_Dias.pdf). Acesso em: 8 set. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. (Brasília, DF: 10/11/06/1999), INEP/MEC, 1999.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961). 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 209-243.

FIGUEIREDO, Camila Gonçalves Silva; OLIVEIRA, Jaqueline (Org.). **História oral**: experiências de pesquisas na pós-graduação [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: [https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206\\_9b8366d4f68642469bd3379fe08c943b.pdf](https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_9b8366d4f68642469bd3379fe08c943b.pdf). Acesso em: 01 mar. 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser Professor no Brasil**: História oral de vida. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. p. 15-46.

\_\_\_\_\_. O prazer de viver e ensinar História. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 113-136.

FRANCO, A. P.; SILVA JUNIOR, A. F. DA; GUIMARÃES, S. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 20 dez. 2018.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: Contexto histórico e desafios na formação docente. **Pesquisa e Práticas Educativas**. Disponível em: [http://www.dreearaguaina.com.br/educ\\_diversidade/fc\\_eja/Municipios/texto\\_para\\_leitura\\_desafios\\_da\\_eja.pdf](http://www.dreearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf). Acesso em: 11 ago. 2020.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995<sup>a</sup>, p. 57-63.

GUIMARÃES, Paula; QUISSINI, Ágata Regiane. A produção científica sobre educação de adultos em Portugal: o que nos dizem as teses de doutoramento? **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/alinealves/Downloads/66106-253694-1-PB.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos**: trajetória, influências e textos. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010. 224 p.

MARCOLIN, Samuel Pereira. **Escritas entre si**: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MENEZES, Leonardo Donizette de Deus. **Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica**: análise do uso de recursos computacionais na ação docente. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13856/1/d.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, família. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

MORAES, Dislane Zerbinatti; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; OLIVEIRA, Ozerina Victor de (Org.). **Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto)biográfica**. v. 5. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História** 25/26, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

NUNES, Gláucia Lilian Portela. **A (re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais)**: diálogos com professores iniciantes. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

OLIVEIRA, Adriana Bastos. **O lugar da Educação Popular na formação continuada de professores da EJA**: a construção de novos possíveis no chão da escola pública. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PRATA, Lucimar Divina Alvarenga. **Saberes e fazeres coletivos na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** 2. Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

RESENDE, Haroldo de. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. *In*: Santos, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de (Org.). **EJA na Diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 75-95.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento. *In*: Santos, Sônia Maria dos; OLIVEIRA, Marília Villela de (Org.). **EJA na Diversidade: letramento acadêmico cultural**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 49-74.

REZENDE, Isabel Simião. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-2/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

RIBEIRO, Leonor Viana de Oliveira. **O Desvio de função docente no Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos em São Luís**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

RODRIGUES, Paula Luiza Rodovalho. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-3/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos**. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTOS, Eline de Oliveira. **A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de História e consciência histórica**. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Geraldo Junio Pinheiro. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-4/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos. **Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 54-66.

\_\_\_\_\_. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da Educação histórica. **Hist. R.** Goiânia, v. 17, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2012.

SILVA, Gilliard Antônio Pereira da. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-6/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SOUZA, Viviane Silva Ambrósio. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. **Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular**. EccoS, São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

TAVARES, Denise. Subjetividades transbordantes: apontamentos sobre o documentário biográfico, memória e história. **DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário**, n. 15, p. 111-142, dez. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5366131>. Acesso em: 16 set. 2020.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo (Org.). **Documentário no Brasil: tradição e transformação**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2004. p. 81-116.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Básicas do ensino de História – 1º ao 9º ano**, 2011.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 jun. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Diretrizes do Ensino Fundamental I, v. 3. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Diretrizes do Ensino Fundamental II, v. 4. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos – PMAJA, v. 5. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Educação de Jovens e Adultos, v. 6. 2020.

VENTURA, Jaqueline Pereira; CRUZ, Thays Espindola; MARQUES, Catharina Ferreira da Costa. As pesquisas sobre o ensino médio na EJA: uma análise de artigos da plataforma de periódicos da CAPES. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/alinealves/Downloads/66039-253695-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

ZACHARIAS, Luiz Humberto. Saberes e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na EJA em Uberlândia-MG. Entrevista concedida a Aline Alves Ramos. **Observatório do ensino de História e Geografia**. 2020. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/saberes-e-praticas-educativas-no-ensino-de-historia-na-eja-uberlandia-mg-5/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2018. p. 212-222. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 26 mar. 2020.

## APÊNDICES E ANEXOS

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Aline Alves Ramos**, servidora pública federal – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e discente do Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, da Faculdade de Educação – FACED/ UFU e de sua orientadora Profa. **Aléxia Pádua Franco** – FACED/UFU.

Nesta pesquisa objetivamos compreender como os profissionais do ensino de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem o processo de ensino histórico junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. Ou seja, buscamos entender os saberes e as práticas de professores do ensino de História na modalidade EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação docente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Aline Alves Ramos que coletará os dados no início do ano de 2020 na Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Cecy Cardoso Porfírio e no âmbito de outras instituições municipais da cidade de Uberlândia-MG. A pesquisadora garante: um tempo para o participante decidir se quer participar da pesquisa, conforme Capítulo III da Resolução 510/2016; que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Na sua participação, você concederá uma entrevista guiada por algumas perguntas acerca do tema da pesquisa. A entrevista será gravada e filmada por meio do recurso audiovisual, após o seu aceite do uso de imagem. De posse das narrativas gravadas na íntegra, serão feitos alguns recortes desses vídeos, visando criar edições de vídeos temáticos. As edições serão realizadas e divulgadas após sua aprovação do roteiro. Após o seu consentimento, a entrevista na íntegra e as edições serão compartilhadas na plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia”. Este é um Projeto de Pesquisa Coletivo que tem por objetivo geral analisar as configurações do ensino de História e Geografia no Estado de Minas Gerais, visando construir um diagnóstico do ensino dessas disciplinas em Minas Gerais, inserindo-a nas problemáticas evidenciadas no contexto nacional e internacional.

Nenhum dado pessoal será solicitado e você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Cada entrevista terá duração de, no máximo, 1 (uma) hora, e o deslocamento para os locais de coleta de dados será de inteira responsabilidade da pesquisadora, que custeará os gastos financeiros para a realização da (s) entrevista (s) e do desenvolvimento total da pesquisa.

Os riscos consistem na identificação do participante da pesquisa; em alguns casos, no constrangimento do participante face a alguma pergunta acerca do tema proposto, e na perda das informações coletadas. Para minimizar tais riscos, ao fazer o registro das informações coletadas, a pesquisadora codificará cada participante, de forma a preservar ao máximo os dados coletados. Quanto ao aspecto constrangimento, será criado um ambiente individual de coleta de dados, a partir de uma esfera interpessoal. Assim, a fim de conseguir melhores

condições para as entrevistas, o local a ser escolhido contemplará condições adequadas para a pureza do som, de forma a evitar interrupções e outros procedimentos que perturbem a concentração, além de estabelecer confiança entre o entrevistado e a pesquisadora. Quanto aos documentos, a pesquisadora se responsabilizará por manter a integridade das informações e a segurança dos documentos e, após a transcrição das gravações para a pesquisa, todo o material será apagado. Dessa forma, serão tomados todos os cuidados para se evitar qualquer ocorrência deste tipo.

Os benefícios serão a valorização e a viabilidade da ação docente no processo de ensino e aprendizagem histórica na educação básica, além de um maior conhecimento a respeito do assunto que poderá conduzir a um efeito na sociedade, e isso servirá de elemento para a configuração da especificidade da EJA. Outrossim, trará benefícios históricos-educacionais, uma vez que serão analisadas questões que demonstram a necessidade de garantir aos jovens, adultos e idosos uma educação que atenda às suas expectativas e às suas particularidades.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Aline Alves Ramos – Telefones: [REDACTED] – E-mail: alinealves@ufu.br – Endereço: [REDACTED], bem como com a Profa. Alécia Pádua Franco – Telefone: [REDACTED] – E-mail: alexia@ufu.br - Endereço: [REDACTED].

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco A, Sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; Telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Qual sua formação acadêmica (graduação, especialização, mestrado, doutorado)? Em que área cada um? Em que instituição cada um? De quais municípios?
- Quando terminou cada formação?
- Há quanto tempo atua como professor(a)?
- Ao longo da trajetória docente, atuou em que nível, etapa, modalidade de ensino? Em quais instituições escolares? De quais municípios?
- Por que ensinar História na EJA? O que você espera alcançar com o ensino de História?
- Como seleciona os conteúdos históricos que abordará em suas aulas de EJA? Que conteúdos prioriza e por quê?
- Quais as metodologias, materiais didáticos, recursos utiliza para desenvolver o processo de ensino em História na EJA?
- Como decide quais usar? Como planeja suas aulas?
- Como você avalia o alcance dos objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem em História na EJA?
- Quais experiências de ensino de História em EJA foram marcantes em sua trajetória? Por quê?
- Percebe mudanças em seu fazer docente ao longo de sua trajetória como professor(a) de História, especialmente ao atuar em diferentes etapas, modalidades na educação básica?
- Quais as especificidades de trabalhar na EJA?
- Como você se organiza e organiza os seus planejamentos a partir da implantação das novas Diretrizes Curriculares Municipais, que aconteceu em fevereiro deste ano?
- Como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas temáticas são discutidas entre os alunos EJA?

## APÊNDICE C – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



Uberlândia-MG, ..... de ..... de 2020.

Eu, .....,  
estado civil ....., Documento de Identidade  
....., declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha  
entrevista, gravada e filmada no dia ..... de ..... de 2020, além de editada,  
para pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Geografia  
(GEPEGH), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU), usá-la integralmente ou  
em partes, em escritos acadêmicos ou de divulgação científica, sem restrições de prazos e  
limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros ouvi-la  
e vê-la por meio do Observatório do Ensino de História e Geografia  
(<https://observatoriogeohistoria.net.br/>), e usar citações, ficando vinculado o controle ao  
GEPEGH do PPGED/FACED-UFU que tem a guarda da mesma.

---

Nome e assinatura do(a) colaborador(a)

## APÊNDICE D – CARTA DE AGRADECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS,  
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL



Prezado(a) Professor(a) .....

Venho por meio desta agradecer-lhe a entrevista que realizamos no dia ...../...../2020 que colaborou para a pesquisa de Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação, da FACED/UFU, intitulada “Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG”.

Durante a entrevista tivemos a oportunidade de compreender, em detalhes, seus saberes, suas experiências e práticas educativas relacionadas ao ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o sentido que procura dar para a sua atuação profissional. Nossa conversa foi bastante interessante, inspiradora e verdadeiramente valiosa para sabermos mais sobre como está hoje o ensino de História na EJA em Uberlândia-MG.

Sua narrativa trouxe contribuições relevantes para essa modalidade de ensino e, de forma mais ampla, para a educação. Além disso, proporcionará a outros professores o acúmulo de saberes e experiências que podem contribuir para pensar um processo de ensino e aprendizagem significativo para jovens e adultos.

Reiteramos nossos sinceros agradecimentos pelo pronto aceite do convite e informamos que por meio dos QR Codes abaixo você pode acessar a plataforma digital “Observatório do Ensino de História e Geografia” onde sua entrevista na íntegra (retirando os trechos solicitados) e o documentário foram publicados.

Atenciosamente,




---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura da orientadora

## APÊNDICE E – ROTEIROS DO DOCUMENTÁRIO

### ROTEIRO 1 – Decupagem Profa. Viviane Souza

- Introdução
  - 01:49-02:19
  - 02:34-02:52
  - 03:09-03:10
  - 03:25-03:50
- Por que ensinar História no PMAJA
  - 04:40-05:20
  - 05:41-06:20
- Selecionando os conteúdos PMAJA
  - 06:35-07:02
  - 16:37-17:00
  - 17:01-19:04
  - 19:05-19:37
- Metodologias/ recursos/ materiais didáticos
  - 07:14-07:41 (inserir fotos passeio)
- Planejamento das aulas PMAJA
  - 07:51-08:32
  - 08:40-09:23
- Alcance dos objetivos propostos
  - 09:43-10:28
- Experiências marcantes PMAJA
  - 10:47-11:12
  - 11:14-11:20
  - 11:23-12:22 (inserir foto faculdade/ cultura afro/ amostra cultural)
  - 12:24-12:39
  - 12:48-13:00 (inserir foto Museu)
- Mudanças na trajetória docente
  - 13:25-14:03
- Especificidades do PMAJA
  - 14:41-16:13

- 28:36-29:38  
32:12-32:54
- Formação docente  
20:19-21:39
  - Diretrizes Curriculares Municipais  
22:20-22:53  
22:59-23:17
  - História e cultura afro-brasileira e indígena  
23:59-24:50  
24:55-26:00  
26:14-26:34
  - Ganhos em se trabalhar com alunos PMAJA  
27:06-28:23
  - Paulo Freire na prática  
30:35-30:49  
31:00-31:18
  - Finalização  
29:39-30:12

## ROTEIRO 2

### ➤ **As mudanças da EJA e as experiências de História**

07:33-10:36 (Prof. Geraldo)

### ➤ **Por que ensinar História na EJA/ no PMAJA**

04:48-05:05 (Profa Paula)

04:40-05:20 (Profa Viviane)

05:41-06:20 (Profa Viviane)

04:50-04:59 (1º vídeo Profa Isabel)

05:09-06:00 (1º vídeo Profa Isabel)

06:10-06:25 (1º vídeo Profa Isabel)

06:35-08:39 (1º vídeo Profa Isabel)

08:40-10:01 (1º vídeo Profa Isabel)

10:02-10:25 (1º vídeo Profa Isabel)

03:43-05:36 (1º vídeo Prof. Gilliard)

06:35-07:19 (1º vídeo Prof. Gilliard)

07:24-07:38 (1º vídeo Prof. Gilliard)

07:41-08:12 (1º vídeo Prof. Gilliard)

31:33-32:34 (1º vídeo Prof. Gilliard)

### ➤ **Selecionando os conteúdos históricos EJA**

05:47-05:56 (1º vídeo Profa Paula)

06:06-06:17 (1º vídeo Profa Paula)

02:44-03:19 (2º vídeo Profa Paula)

03:35-03:46 (2º vídeo Profa Paula)

03:52-04:30 (2º vídeo Profa Paula)

07:19-08:07 (2º vídeo Profa Paula)

06:35-07:02 (Profa Viviane)

16:37-19:04 (Profa Viviane)

19:05-19:37 (Profa Viviane)

11:05-11:16 (1º vídeo Profa Isabel)

11:24-13:44 (1º vídeo Profa Isabel)

13:47-14:07 (1º vídeo Profa Isabel)

15:20-15:56 (1º vídeo Profa Isabel)  
32:56-33:49 (1º vídeo Profa Isabel)  
33:52-34:15 (1º vídeo Profa Isabel)  
05:24-06:35 (2º vídeo Profa Isabel)  
09:50-10:18 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
10:40-11:01 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
11:18-11:36 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
13:02-14:11 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
14:53-17:29 (Prof. Zacharias)  
18:44-21:29 (Prof. Zacharias)  
21:31-22:12 (Prof. Zacharias)  
14:08-17:33 (Prof. Geraldo)

➤ **Especificidades da EJA/ PMAJA**

39:09-39:57 (Prof. Geraldo)  
40:38-40:53 (Prof. Geraldo)  
12:38-13:31 (1º vídeo Profa Paula)  
14:41-16:13 (Profa Viviane)  
28:36-29:38 (Profa Viviane)  
32:10-32:56 (Profa Viviane)  
17:11-17:45 (2º vídeo Profa Isabel)  
11:36-11:54 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
37:24-38:42 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
11:38-13:01 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
15:16-15:54 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
12:32-12:53 (Prof. Zacharias)  
52:08-53:24 (Prof. Zacharias)  
53:46-54:09 (Prof. Zacharias)  
55: 40-55:53 (Prof. Zacharias)

➤ **Metodologias/ recursos/ materiais didáticos**

18:12-19:04 (Prof. Geraldo)  
19:05-19:40 (Prof. Geraldo)  
19:42-20:27 (Prof. Geraldo)

56:42-57:22 (Prof. Geraldo)  
06:28-06:45 (1º vídeo Profa Paula) (inserir fotos)  
00:03-00:10 (2º vídeo Profa Paula)  
00:16-00:26 (2º vídeo Profa Paula)  
01:19-01:42 (2º vídeo Profa Paula)  
07:14-07:41 (Profa Viviane) (inserir fotos passeio)  
16:21-17:58 (1º vídeo Profa Isabel) (inserir fotos museu, cinema, etc.)  
17:59-18:20 (1º vídeo Profa Isabel)  
18:21-19:38 (1º vídeo Profa Isabel)  
19:55-20:07 (1º vídeo Profa Isabel)  
22:03-23:08 (1º vídeo Profa Isabel)  
23:09-24:05 (1º vídeo Profa Isabel)  
14:33-15:15 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
15:25-16:33 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
16:35-17:01 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
18:24-18:59 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
24:23-24:47 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
26:19-27:03 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
24:20-25:00 (Prof. Zacharias)  
25:28-26:54 (Prof. Zacharias)  
26:56-27:28 (Prof. Zacharias)  
31:37-32:26 (Prof. Zacharias)  
32:45-33:14 (Prof. Zacharias)

➤ **Planejamento das aulas EJA/PMAJA**

21:04-21:43 (Prof. Geraldo)  
23:25-23:57 (Prof. Geraldo)  
56:19-56:27 (Prof. Geraldo)  
07:23-07:44 (Profa Paula)  
07:51-08:32 (Profa Viviane)  
08:40-09:23 (Profa Viviane)  
14:49-15:18 (1º vídeo Profa Isabel)  
25:39-25:56 (1º vídeo Profa Isabel)  
26:12-26:52 (1º vídeo Profa Isabel)

27:14-27:39 (1º vídeo Profa Isabel)  
19:29-20:43 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
21:16-21:48 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
22:06-23:13 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
12:58-13:21 (Prof. Zacharias)  
13:25-13:48 (Prof. Zacharias)  
13:58-14:51 (Prof. Zacharias)  
33:44-34:44 (Prof. Zacharias)  
35:03-35:44 (Prof. Zacharias)

➤ **Alcance dos objetivos propostos**

24:46-25:36 (Prof. Geraldo)  
26:44-27:22 (Prof. Geraldo)  
27:56-28:23 (Prof. Geraldo)  
07:55-08:18 (1º vídeo Profa Paula)  
08:44-09:13 (1º vídeo Profa Paula)  
09:43-10:28 (Profa Viviane)  
28:04-28:38 (1º vídeo Profa Isabel)  
28:48-29:29 (1º vídeo Profa Isabel)  
30:17-30:41 (1º vídeo Profa Isabel)  
30:45-31:08 (1º vídeo Profa Isabel)  
23:51-23:58 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
24:06-24:22 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
25:15-26:14 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
36:13-37:19 (Prof. Zacharias)

➤ **Diretrizes Curriculares Municipais**

43:25-44:05 (Prof. Geraldo)  
44:07-44:18 (Prof. Geraldo)  
44:22-44:28 (Prof. Geraldo)  
45:35-46:04 (Prof. Geraldo)  
46:32-47:02 (Prof. Geraldo)  
47:24-47:36 (Prof. Geraldo)  
56:28-56:41 (Prof. Geraldo)

17:39-18:20 (1º vídeo Profa Paula)  
18:41-19:09 (1º vídeo Profa Paula)  
22:20-22:53 (Profa Viviane)  
22:58-23:17 (Profa Viviane)  
20:27-21:45 (2º vídeo Profa Isabel)  
39:48-40:00 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
40:06-40:28 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
40:33-41:39 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
42:19-42:42 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
42:49-43:16 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
43:21-44:04 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
18:28-18:43 (Prof. Zacharias)  
57:26-57:51 (Prof. Zacharias)  
58:31-59:08 (Prof. Zacharias)  
59:14-59:52 (Prof. Zacharias)

➤ **Experiências marcantes/ superando as dificuldades**

29:05-30:24 (Prof. Geraldo) (inserir fotos 30:10)  
30:25-30:53 (Prof. Geraldo)  
31:21-32:06 (Prof. Geraldo)  
09:24-10:08 (1º vídeo Profa Paula)  
10:47-11:12 (Profa Viviane)  
11:14-11:20 (Profa Viviane)  
11:23-12:22 (Profa Viviane) (inserir foto faculdade/ cultura afro/ amostra cultural)  
12:24-12:39 (Profa Viviane)  
12:48-13:00 (Profa Viviane) (inserir foto museu)  
32:38-32:47 (1º vídeo Profa Isabel)  
00:19-00:58 (2º vídeo Profa Isabel)  
01:26-01:45 (2º vídeo Profa Isabel)  
02:28-03:21 (2º vídeo Profa Isabel)  
03:29-03:58 (2º vídeo Profa Isabel)  
06:36-07:44 (2º vídeo Profa Isabel)  
27:21-28:06 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
28:17-30:06 (1º vídeo Prof. Gilliard)

30:42-30:54 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
32:39-32:57 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
33:23-34:06 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
28:42-29:01 (Prof. Zacharias) (inserir fotos maquete)  
29:31-29:53 (Prof. Zacharias) (inserir fotos maquete)  
30:08-30:45 (Prof. Zacharias) (inserir fotos maquete)  
37:48-38:28 (Prof. Zacharias) (inserir fotos maquete)  
30:48-31:15 (Prof. Zacharias) (inserir fotos Museu do Índio)  
38:30-38:33 (Prof. Zacharias) (inserir fotos Consciência Negra)  
38:50-39:44 (Prof. Zacharias) (inserir fotos Consciência Negra)  
41:24-41:45 (Prof. Zacharias) (inserir fotos Congado)

➤ **Mudanças na trajetória docente (temática suprimida)**

33:11-33:19 (Prof. Geraldo)  
34:09-34:35 (Prof. Geraldo)  
35:14-36:21 (Prof. Geraldo)  
10:45-11:34 (1º vídeo Profa Paula)  
13:25-14:03 (Profa Viviane)  
09:54-10:30 (2º vídeo Profa Isabel)  
10:31-13:15 (2º vídeo Profa Isabel)  
13:16-13:51 (2º vídeo Profa Isabel)  
14:01-16:17 (2º vídeo Profa Isabel)  
16:20-17:10 (2º vídeo Profa Isabel)  
17:50-18:11 (2º vídeo Profa Isabel)  
34:46-35:19 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
35:34-36:58 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
42:55-42:58 (Prof. Zacharias)  
43:00-44:16 (Prof. Zacharias)

➤ **Formação docente (temática suprimida)**

01:59-02:26 (2º vídeo Profa Paula)  
20:19-21:39 (Profa Viviane)  
32:13-33:09 (2º vídeo Profa Isabel)  
33:35-33:51 (2º vídeo Profa Isabel)

36:26-36:40 (2º vídeo Profa Isabel)  
36:51-36:58 (2º vídeo Profa Isabel)  
43:37-43:47 (2º vídeo Profa Isabel)  
10:31-11:26 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
13:05-13:50 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
15:55-16:38 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
17:31-18:42 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
19:30-20:03 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
20:08-21:08 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
45:12-47:17 (Prof. Zacharias)  
47:19-50:53 (Prof. Zacharias)  
51:10-51:40 (Prof. Zacharias)

➤ **Temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena**

48:18-49:13 (Prof. Geraldo)  
49:14-50:05 (Prof. Geraldo) (inserir fotos 49:38 de racismo, tolerância)  
50:24-52:26 (Prof. Geraldo)  
20:37-20:42 (1º vídeo Profa Paula)  
20:49-21:23 (1º vídeo Profa Paula)  
21:35-21:43 (1º vídeo Profa Paula)  
23:59-24:50 (Profa Viviane)  
24:55-26:00 (Profa Viviane)  
26:14-26:34 (Profa Viviane)  
22:23-23:26 (2º vídeo Profa Isabel)  
23:34-23:42 (2º vídeo Profa Isabel)  
23:48-24:34 (2º vídeo Profa Isabel)  
24:43-24:44 (2º vídeo Profa Isabel)  
24:49-24:53 (2º vídeo Profa Isabel)  
25:13-25:34 (2º vídeo Profa Isabel)  
25:37-26:44 (2º vídeo Profa Isabel)  
26:53-27:27 (2º vídeo Profa Isabel)  
27:32-27:34 (2º vídeo Profa Isabel)  
27:50-27:55 (2º vídeo Profa Isabel)  
28:04-28:43 (2º vídeo Profa Isabel)

29:23-30:01 (2º vídeo Profa Isabel)  
31:57-32:07 (2º vídeo Profa Isabel)  
01:01-03:30 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
03:49-04:19 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
04:33-06:06 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
06:56-07:21 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
09:07-09:32 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
01:00:59-01:01:26 (Prof. Zacharias)  
01:01:40-01:02:13 (Prof. Zacharias)  
01:03:48-01:04:00 (Prof. Zacharias)  
01:04:28-01:05:07 (Prof. Zacharias)

➤ **Finalização**

54:49-55:15 (Prof. Geraldo)  
08:25-08:39 (2º vídeo Profa Paula)  
25:39-26:52 (1º vídeo Profa Paula)  
27:05-28:23 (Profa Viviane)  
29:37-30:12 (Profa Viviane)  
32:10-32:56 (Profa Viviane)  
21:14-22:01 (1º vídeo Profa Isabel)  
24:25-25:10 (1º vídeo Profa Isabel)  
04:08-05:22 (2º vídeo Profa Isabel)  
08:53-09:28 (2º vídeo Profa Isabel)  
09:56-10:30 (2º vídeo Profa Isabel)  
33:52-34:47 (2º vídeo Profa Isabel)  
40:02-41:08 (2º vídeo Profa Isabel)  
45:41-46:03 (2º vídeo Profa Isabel)  
46:15-46:25 (2º vídeo Profa Isabel)  
09:05-09:48 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
23:10-23:26 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
23:42-26:17 (2º vídeo Prof. Gilliard)  
01:08:26-01:09:11 (Prof. Zacharias)  
01:09:52-01:10:34 (Prof. Zacharias)

### ROTEIRO 3

➤ **Preâmbulo**

- 27:05-27:12 (Profa Viviane)
- 25:53-26:11 (1º vídeo Profa Paula)
- 29:40-29:47 (Prof. Geraldo)
- 21:20-21:37 (1º vídeo Profa Isabel)
- 31:33-31:54 (1º vídeo Prof. Gilliard)
- 53:56-54:15 (Prof. Zacharias)
- 31:21-31:59 (Prof. Geraldo)

➤ **Título: O ensino de História na EJA em Uberlândia-MG** (inserir foto de fundo)

➤ **Texto introdutório**

➤ **As mudanças e as permanências da EJA e sua relação com a disciplina de História**

- 07:33-10:36 (Prof. Geraldo)

➤ **Desmistificando o ensino de História na EJA**

- 04:48-05:05 (Profa Paula)
- 04:40-05:20 (Profa Viviane)
- 05:41-06:20 (Profa Viviane)
- 04:50-04:59 (1º vídeo Profa Isabel)
- 05:09-06:00 (1º vídeo Profa Isabel)
- 08:40-10:01 (1º vídeo Profa Isabel)
- 10:02-10:25 (1º vídeo Profa Isabel)
- 03:43-05:36 (1º vídeo Prof. Gilliard)
- 06:35-07:19 (1º vídeo Prof. Gilliard)
- 07:41-08:12 (1º vídeo Prof. Gilliard)

- 03:29 – inserir: **PMAJA – Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos**

- **Cena 3** escrever:

**Isabel Simião Rezende**

Professora do PMAJA no Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 1 – CEAI 1 e Associação de Apoio ao Deficiente do Liberdade – AADL

- **Cena 5** escrever:

**Viviane Silva Ambrósio Souza**

À época, professora do PMAJA no Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 1 e 4 – CEAI 1 - Brasil e CEAI 4 - Guarani

- **Cena 6** escrever:

**Gilliard Antônio Pereira da Silva**

Professor de História do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos) - Escola Municipal do Bairro Shopping Park

- **Cena 7** escrever:

**Paula Luiza Rodvalho Rodrigues**

Professora do PMAJA no Centro Educacional de Assistência Integrada ao Idoso 3 – CEAI 3 e Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia – ASUL

- 07:56 – escrever:

gravações das videoaulas do Projeto Municipal “Escola em Casa”

➤ **A releitura dos conteúdos históricos a partir da realidade dos alunos**

06:06-06:17 (1º vídeo Profa Paula)

02:44-03:19 (2º vídeo Profa Paula)

06:35-07:02 (Profa Viviane)

16:37-19:04 (Profa Viviane)

11:05-11:16 (1º vídeo Profa Isabel)

11:24-13:44 (1º vídeo Profa Isabel)

13:47-14:07 (1º vídeo Profa Isabel)

09:50-10:18 (1º vídeo Prof. Gilliard)

11:18-11:36 (1º vídeo Prof. Gilliard)

13:02-14:11 (1º vídeo Prof. Gilliard)

18:44-21:29 (Prof. Zacharias)

14:08-17:33 (Prof. Geraldo)

- **Cena 21** escrever:

**BNCC – Base Nacional Comum Curricular**

- **Cena 23** escrever:

**Geraldo Junio Pinheiro Santos**

Professor de História - Escola Municipal Hilda Leão Carneiro

- **Cena 21** escrever:

**Luiz Humberto Zacharias**

Professor de História - Escola Municipal Prof. Leôncio do Carmo Chaves

➤ **Como lidar com as especificidades da EJA?**

39:09-39:57 (Prof. Geraldo)

40:38-40:53 (Prof. Geraldo)

12:38-13:31 (1º vídeo Profa Paula)

14:41-16:13 (Profa Viviane)

17:11-17:45 (2º vídeo Profa Isabel)

11:36-11:54 (1º vídeo Prof. Gilliard)

11:38-13:01 (2º vídeo Prof. Gilliard)

15:16-15:54 (2º vídeo Prof. Gilliard)

12:32-12:53 (Prof. Zacharias)

52:08-53:24 (Prof. Zacharias)

55:40-55:53 (Prof. Zacharias)

➤ **Aprimorando as estratégias didáticas**

18:12-19:04 (Prof. Geraldo)

19:05-19:40 (Prof. Geraldo)

06:28-06:45 (1º vídeo Profa Paula) (**inserir FOTOS 1 e 2**)

00:03-00:10 (2º vídeo Profa Paula)

07:14-07:41 (Profa Viviane) (**inserir FOTO 3**)

16:21-17:58 (1º vídeo Profa Isabel) (**inserir FOTOS 4, 5 e 6 / 7 e 8**)

18:21-19:38 (1º vídeo Profa Isabel)

19:55-20:07 (1º vídeo Profa Isabel)

22:03-23:08 (1º vídeo Profa Isabel)

14:33-15:15 (1º vídeo Prof. Gilliard)

15:25-16:33 (1º vídeo Prof. Gilliard)

24:23-24:47 (1º vídeo Prof. Gilliard)

25:19-27:03 (1º vídeo Prof. Gilliard)

25:28-26:54 (Prof. Zacharias)

26:56-27:28 (Prof. Zacharias)

- **34:32** – escrever:

### **PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (MEC)**

#### ➤ **Organizando o melhor caminho para as aulas da EJA**

21:04-21:43 (Prof. Geraldo)

23:25-23:57 (Prof. Geraldo)

56:19-56:27 (Prof. Geraldo)

07:23-07:44 (Profa Paula)

07:51-08:32 (Profa Viviane)

08:40-09:23 (Profa Viviane)

14:49-15:18 (1º vídeo Profa Isabel)

25:39-25:56 (1º vídeo Profa Isabel)

26:12-26:52 (1º vídeo Profa Isabel)

27:14-27:39 (1º vídeo Profa Isabel)

19:29-20:43 (1º vídeo Prof. Gilliard)

21:16-21:48 (1º vídeo Prof. Gilliard)

13:25-13:48 (Prof. Zacharias)

13:58-14:51 (Prof. Zacharias)

33:44-34:44 (Prof. Zacharias)

#### ➤ **Como avaliar o percurso de crescimento do aluno?**

24:46-25:36 (Prof. Geraldo)

26:44-27:22 (Prof. Geraldo)

27:56-28:23 (Prof. Geraldo)

07:55-08:18 (1º vídeo Profa Paula)

09:43-10:28 (Profa Viviane)

28:04-28:38 (1º vídeo Profa Isabel)  
28:48-29:29 (1º vídeo Profa Isabel)  
23:51-23:58 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
24:06-24:22 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
25:15-26:14 (1º vídeo Prof. Gilliard)

➤ **Diretrizes Curriculares Municipais: a vivência transposta para o papel**

43:25-44:05 (Prof. Geraldo)  
44:07-44:18 (Prof. Geraldo)  
45:35-46:04 (Prof. Geraldo)  
17:39-18:20 (1º vídeo Profa Paula)  
22:20-22:53 (Profa Viviane)  
22:58-23:17 (Profa Viviane)  
20:27-21:45 (2º vídeo Profa Isabel)  
40:06-40:28 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
40:33-41:39 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
42:49-43:16 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
43:21-44:04 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
58:31-59:08 (Prof. Zacharias)  
59:14-59:52 (Prof. Zacharias)

➤ **As experiências que marcaram...**

29:05-30:24 (Prof. Geraldo) (**inserir FOTOS 9 e 10**)  
11:14-11:20 (Profa Viviane)  
11:23-12:22 (Profa Viviane) (**inserir FOTO 11**)  
12:24-12:39 (Profa Viviane) (**inserir FOTO 12**)  
01:26-01:45 (2º vídeo Profa Isabel)  
02:28-03:21 (2º vídeo Profa Isabel)  
06:36-07:44 (2º vídeo Profa Isabel)  
28:17-30:41 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
30:42-30:54 (1º vídeo Prof. Gilliard)  
28:16-28:37 (Prof. Zacharias) (**inserir FOTOS 14, 15, 16 e 17**)  
30:48-31:15 (Prof. Zacharias)  
38:30-38:33 (Prof. Zacharias)

38:50-39:44 (Prof. Zacharias)

➤ **Contemplando o ensino das culturas afro-brasileira e indígena**

48:18-49:13 (Prof. Geraldo)

49:14-50:05 (Prof. Geraldo) (**inserir FOTO 13**)

20:49-21:23 (1º vídeo Profa Paula)

23:59-24:50 (Profa Viviane)

24:55-26:00 (Profa Viviane)

22:23-23:26 (2º vídeo Profa Isabel)

23:48-24:34 (2º vídeo Profa Isabel)

25:37-26:44 (2º vídeo Profa Isabel)

26:53-27:27 (2º vídeo Profa Isabel)

28:04-28:43 (2º vídeo Profa Isabel)

29:23-30:01 (2º vídeo Profa Isabel)

01:01-03:30 (2º vídeo Prof. Gilliard)

03:49-04:19 (2º vídeo Prof. Gilliard)

04:33-06:06 (2º vídeo Prof. Gilliard)

09:07-09:32 (2º vídeo Prof. Gilliard)

01:00:59-01:01:26 (Prof. Zacharias)

01:04:28-01:05:07 (Prof. Zacharias)

➤ **“É muito amor envolvido nisso...”**

08:25-08:39 (2º vídeo Profa Paula)

27:14-28:23 (Profa Viviane)

29:37-30:12 (Profa Viviane)

32:12-32:54 (Profa Viviane)

24:25-25:10 (1º vídeo Profa Isabel)

09:56-10:30 (2º vídeo Profa Isabel)

33:52-34:47 (2º vídeo Profa Isabel)

40:02-41:08 (2º vídeo Profa Isabel)

09:05-09:48 (1º vídeo Prof. Gilliard)

23:42-26:17 (2º vídeo Prof. Gilliard)

01:08:26-01:09:11 (Prof. Zacharias)

54:49-55:15 (Prof. Geraldo)

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos: narrativas de professores de Uberlândia-MG

**Pesquisador:** Aléxia Pádua Franco

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 23203819.6.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.849.015

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.763.208, de 11 de Dezembro de 2019.

O presente estudo propõe compreender como os profissionais do ensino de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem o processo de ensino e aprendizagem histórica junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. Ou seja, buscou entender os saberes e as práticas de professores do ensino de História na modalidade EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação docente. O estudo da pesquisa, baseado em uma abordagem metodológica inspirada na modalidade de história oral temática, diz respeito ao ensino e a aprendizagem de História, mais especificadamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em tal contexto, o foco do trabalho relaciona-se às narrativas orais de professores de escolas municipais de Uberlândia-MG para entender como estes profissionais constroem o processo de ensino e aprendizagem histórica junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. Ou seja, buscamos entender os saberes e as práticas de professores do ensino de História na modalidade EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação docente. Critério de Inclusão Nessa pesquisa serão incluídos docentes que lecionarem em escola municipal de Uberlândia-MG na modalidade EJA - anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Continuação do Parecer: 3.849.015

Critérios de Exclusão Serão excluídos profissionais docentes que não trabalham em escola municipal de Uberlândia - MG na modalidade EJA - anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e os que optarem por deixar de participar da pesquisa. As pesquisadoras partem do pressuposto que a cultura avaliativa marcante baseia-se em práticas de aprovação, reprovação, inclusão e exclusão de modo que também se emprega a prova, em grande parte como único meio de certificação do conhecimento em detrimento de outros instrumentos avaliativos, observamos que é necessário pesquisar outras possibilidades para que essas práticas não continuem a perpetuar o lado perverso da avaliação. Dessa maneira, buscam empregar como método a pesquisa-ação que trás como característica principal a transformação da realidade na qual é empregada, sendo que neste caso buscamos promover, no contexto das aulas de química, práticas avaliativas transformadoras que contribuam para a melhoria das aprendizagens e ensinagens dos/as participantes da pesquisa envolvidos no processo educativo. As pesquisadoras partem da necessidade de se construir fundamentos que respondam a perguntas: Por que ensinar História na EJA? O se espera alcançar com o ensino de História? Os questionamentos sobre a função social da História, suas relações com a vida humana, podem ser pensados e analisados de acordo com o olhar do professor. Nesse sentido, pergunta-se: Quais as metodologias, materiais didáticos, recursos utiliza para desenvolver o processo de ensino de aprendizagem em História na EJA? Como avalia o alcance dos objetivos pretendidos nesse processo? É nesse viés que o presente projeto de pesquisa se ampara ao propor compreender como os profissionais do ensino de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) constroem o processo de ensino e aprendizagem histórica junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. Ou seja, as pesquisadoras buscam entender os saberes e as práticas de professores do ensino de História na modalidade EJA e o sentido que procuram dar para sua atuação docente. O desejo de pesquisar o assunto no âmbito da EJA surgiu ao cursar a Especialização "Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social" realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na qual a pesquisadora pode perceber a diversidade dentro dos espaços educacionais. Foi possível identificar na EJA diferentes idades, gêneros, raças e culturas. Além disso, notou-se que o aluno jovem e adulto, que por alguma razão não concluiu sua escolarização em tempo regular, muitas vezes sofre um processo de exclusão social, ficando à margem da sociedade. Portanto, sob o olhar da pesquisadora, a realização dessa pesquisa em escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG será fundamental para a compreensão da EJA, pois se trata de um campo ainda não consolidado nas áreas de

Continuação do Parecer: 3.849.015

pesquisa e intervenções pedagógicas, e servirá para ampliar o olhar sobre essa modalidade de ensino. Assim, conhecer maneiras ou metodologias diferentes para ensinar e aprender História pode contribuir no processo repleto de desafios que pode proporcionar a oportunidade de mudança de vida para os alunos que não tiveram acesso à escola no passado ou que deixaram essa oportunidade para trás. As narrativas coletadas, gravadas e divulgadas poderão contribuir para a valorização e a visibilidade da ação docente no processo de ensino e aprendizagem histórica na educação básica, na especificidade da EJA. Outrossim, trará benefícios históricos-educacionais, uma vez que serão analisadas questões que demonstram a necessidade de garantir aos jovens, adultos e idosos uma educação que atenda às suas expectativas e às suas particularidades.

Metodologia Proposta A pesquisa será qualitativa de análise e interpretação dos dados, onde a preocupação se recai sobre um ou mais aspectos da “realidade” e não na ênfase numérica, isto é, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (FONSECA, s/d, p. 20). Para obter resultados, não há procedimentos e fórmulas predefinidos para guiar o pesquisador, sendo a análise dos dados dependente do seu estilo e capacidade (GIL, 2008). Esse método de pesquisa, em especial, é o que apresenta menor engessamento no seu planejamento. Em conformidade com essas definições, Triviños (1987) diz que a sequência de procedimentos dessa metodologia, que se inicia com a escolha do problema, seguindo a coleta e análise das informações, não é rígida, uma vez que as informações que são recolhidas, geralmente são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados. Dentre as diferentes modalidades que a pesquisa qualitativa contempla para essa pesquisa, em específico, será utilizada uma abordagem metodológica inspirada na modalidade de história oral temática, na forma de narrativas orais, valendo-se do produto da entrevista, a fim de investigar e compreender como os profissionais do ensino de História na modalidade EJA constroem o processo de ensino e aprendizagem histórica junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, e qual o sentido da História para sua formação cidadã. De acordo com Meihy (2002, p. 13), “história oral é uma prática de apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. E a entrevista, segundo Gil (2008, p. 109), é uma forma de interação social. Especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que, uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Haverá, primeiramente, a submissão da proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) e posteriormente o contato pessoal com os gestores e os docentes das instituições municipais, momento em que será apresentada a proposta. Na terceira fase do projeto, será utilizada a entrevista semiestruturada, o

Continuação do Parecer: 3.849.015

que proporcionará uma maior liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema proposto. Nessa etapa, os 5 (cinco) docentes participantes da pesquisa, sendo 2 dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 3 dos anos finais (6º ao 9º ano), de escolas municipais de Uberlândia/MG que trabalham com a modalidade EJA, concederão uma entrevista guiada por algumas perguntas acerca do tema da pesquisa. A entrevista será gravada e filmada por meio do recurso audiovisual. De posse das narrativas gravadas na íntegra, serão feitos alguns recortes desses vídeos, visando criar edições de vídeos temáticos, por exemplo: "Porque ensinar História?" As edições serão realizadas e divulgadas após a aprovação do roteiro por parte do entrevistado. Após o consentimento e autorização do participante, a entrevista na íntegra e as edições serão compartilhadas no site "Observatório do Ensino de História e Geografia". É um projeto de pesquisa coletivo que tem por objetivo geral analisar as configurações do ensino de História e Geografia no Estado de MG, visando construir um diagnóstico do ensino dessas disciplinas em Minas Gerais, inserindo-a nas problemáticas evidenciadas no contexto nacional e internacional. As narrativas orais serão transcritas e textualizadas com o objetivo de produzir uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem histórica na Educação de Jovens e Adultos e o sentido que os professores procuram dar para sua atuação docente. Por esta modalidade não ser tão rígida, não há o engessamento do entrevistado a respostas já pré-fixadas. A entrevista semiestruturada aproxima-se mais de uma conversação, nela sentem mais flexibilidade e possibilidade de adaptação, podendo ser ajustada sempre que necessário. Portanto, serão utilizadas as possíveis técnicas: observação participante, diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Amostra: 5 professores.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral: Entender os saberes e as práticas de professores de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos e o sentido que procuram dar para sua atuação docente. Objetivos específicos: - Identificar os profissionais do ensino de História que lecionam em escola municipal de Uberlândia-MG na modalidade EJA - anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e realizar o contato pessoal para apresentar a proposta em tela; - Gravar, por meio de recurso audiovisual, suas narrativas em relação à construção do processo de ensino e aprendizagem histórica junto aos estudantes jovens, adultos e idosos, buscando compreender o sentido da História para a formação cidadã desses sujeitos, além de entender questões atinentes aos saberes e as práticas docentes, como o sentido que procuram dar ao ensino de História na EJA, as metodologias, materiais didáticos, recursos que utilizam para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de História, a avaliação do alcance dos objetivos pretendidos nesse processo e a

Continuação do Parecer: 3.849.015

percepção das mudanças no fazer docente ao longo da trajetória como professor de História EJA; - Transcrever, textualizar, analisar e editar as narrativas coletadas, visando criar edições de vídeos temáticos, por exemplo: "Por que ensinar História", e divulgá-las no site "Observatório do Ensino de História e Geografia", um projeto de pesquisa coletivo que tem por objetivo geral analisar as configurações do ensino de História e Geografia no Estado de Minas Gerais, visando construir um diagnóstico do ensino dessas disciplinas em Minas Gerais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos consistem na identificação do participante da pesquisa, em alguns casos, no constrangimento do participante face a alguma pergunta acerca do tema, e na perda das informações coletadas. Para minimizar tais riscos, ao fazer o registro das informações coletadas, a pesquisadora codificará cada participante, de forma a preservar ao máximo os dados coletados. Quanto ao aspecto constrangimento, será criado um ambiente individual de coleta de dados, a partir de uma esfera interpessoal. Assim, a fim de conseguir melhores condições para as entrevistas, o local a ser escolhido contemplará condições adequadas para a pureza do som, de forma a evitar interrupções e outros procedimentos que perturbem a concentração, além de estabelecer confiança entre o entrevistado e a pesquisadora. Quanto aos documentos, a pesquisadora se responsabilizará por manter a integridade das informações e a segurança dos documentos e, após a transcrição das gravações para a pesquisa, todo o material será apagado. Dessa forma, serão tomados todos os cuidados para se evitar qualquer ocorrência deste tipo.

Os benefícios serão a valorização e a visibilidade da ação docente no processo de ensino e aprendizagem histórica na educação básica, na especificidade da EJA. Outrossim, a pesquisa trará benefícios históricos educacionais, uma vez que serão analisadas questões que demonstram a necessidade de garantir aos jovens, adultos e idosos uma educação que atenda às suas expectativas e às suas particularidades.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O Projeto de Pesquisa não apresenta óbice ético porque foram atendidas as duas pendências indicadas pelo CEP/UFU no Parecer Número: 3.763.208, datado: 11/12/2019.

A 1ª pendência foi atendida porque foi inserido no Projeto Detalhado a informação sobre o número previsto de participantes para a pesquisa. Portanto, a informação passou a constar nas Informações Básicas e no Projeto Detalhado.

Continuação do Parecer: 3.849.015

A 2ª pendência foi atendida porque as pesquisadoras esclareceram que a seleção dos participantes em pesquisas qualitativas pode ser feita com base nos princípios de homogeneidade ou de heterogeneidade. Os participantes devem ser professores que lecionam em escola municipal de Uberlândia-MG na modalidade EJA, que queiram compartilhar e disseminar os saberes relacionados a sua prática docente nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e nos anos finais (6º ao 9º ano). As restrições atinentes a gênero, idade e tempo de atividade profissional serão consideradas irrelevantes. O número previamente estabelecido de entrevistados abarca as turmas do 1º ao 5º ano serão 2 (dois), considerando a especificidade da etapa, na qual o estudante inicia o processo de aprendizado, adquirindo novas formas de aprender e pensar, e 3 (três) que abrangem as turmas do 6º ao 9º ano, considerando que essa etapa representa a conclusão da educação básica. Dessa forma, serão participantes da pesquisa os docentes que estejam dispostos a promover, por meio de narrativas em relação à construção do processo de ensino de História, um diálogo interdisciplinar e interinstitucional, com o objetivo de proporcionar a articulação entre a pós-graduação, os cursos de licenciaturas, escolas de educação básica e outros espaços socioeducativos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos Obrigatórios foram apresentados no Protocolo de Pesquisa e estão de acordo com a Resolução 466/12 do CNS, e suas complementares.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.763.208, de 11 de Dezembro de 2019, foram atendidas.

Considerando a Resolução 466/12 do CNS e suas Complementares, O Protocolo de Pesquisa não apresenta óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Fevereiro de 2021.

Continuação do Parecer: 3.849.015

\* Tolerância máxima de 06 meses para atraso na entrega do relatório final.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 ) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).



Continuação do Parecer: 3.849.015

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1436996.pdf	19/12/2019 22:16:46		Aceito
Outros	Pendencias_Lista_de_inadacoes.docx	19/12/2019 22:15:37	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Proposta_de_pesquisa.pdf	19/12/2019 22:12:09	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Instituicao_Coparticipante.pdf	09/10/2019 13:40:35	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2019_2.docx	09/10/2019 10:01:40	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	01/10/2019 15:09:34	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	01/10/2019 15:08:59	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Outros	Links_Lattes.docx	01/10/2019 15:08:18	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Orçamento	Declaracao_gastos.pdf	01/10/2019 15:07:44	ALINE ALVES RAMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	01/10/2019 15:05:49	ALINE ALVES RAMOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLÂNDIA, 19 de Fevereiro de 2020

**Assinado por:**
**Karine Rezende de Oliveira  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br