



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CURSO DE HISTÓRIA**

**CARLOS AUGUSTO DA SILVA NASCIMENTO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MODALIDADE EJA: UM ESTUDO NOS  
CICLOS IV E V NA ECI BONIFÁCIO SARAIVA DE MOURA NO MUNICÍPIO DE  
MONTE HOREBE-PB**

**CAJAZEIRAS – PB  
2024**

CARLOS AUGUSTO DA SILVA NASCIMENTO

O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MODALIDADE EJA: UM ESTUDO NOS  
CICLOS IV E V NA ECI BONIFÁCIO SARAIVA DE MOURA NO MUNICÍPIO DE  
MONTE HOREBE-PB

Monografia apresentada à Coordenação do  
Curso de História, da Unidade Acadêmica  
de Educação, do Centro de Formação de  
Professores, da Universidade Federal de  
Campina Grande - campus Cajazeiras/PB,  
como requisito parcial à obtenção do grau  
de Licenciada em História.

Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa

CAJAZEIRAS – PB  
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

N244e	<p>Nascimento, Carlos Augusto da Silva.</p> <p>O ensino de História e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na modalidade EJA: um estudo nos Ciclos IV e V na ECI Bonifácio Saraiva de Moura no município de Monte Horebe - PB / Carlos Augusto da Silva Nascimento. – Cajazeiras, 2024.</p> <p>49f. : il. Color.</p> <p>Bibliografia.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Israel Soares de Sousa.</p> <p>Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Ensino de história. 2. Tecnologia da informação e comunicação. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Tecnologia digital - Ensino de história. 5. História - Educação de Jovens e Adultos. I. Sousa, Israel Soares de. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS <span style="float: right;">CDU – 94:374.7</span></p>
-------	--

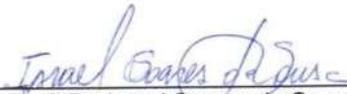
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

CARLOS AUGUSTO DA SILVA NASCIMENTO

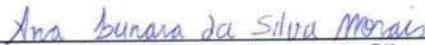
O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA  
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MODALIDADE EJA: UM ESTUDO NOS  
CICLOS IV E V NA ECI BONIFÁCIO SARAIVA DE MOURA NO MUNICÍPIO DE  
MONTE HOREBE-PB

Aprovado em: 16 / 07 / 2024

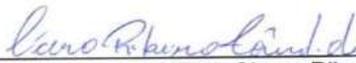
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Israel Soares de Sousa (Orientador)  
UACS – CFP - UFCG



Prof. Dra. Ana Lunara da Silva Morais  
UACS – CFP - UFCG



Prof. Esp. Cicero Ribeiro Cândido  
UAE – CFP - UFCG

Prof. Dr. (suplente)

CAJAZEIRAS – PB  
2024

Dedico à Deus, à minha família, aos colegas de  
curso e amigos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente ao meu Pai Jesus, por me amar tanto, mostrando em cada novo amanhecer as suas promessas se cumprindo para minha vida.

À minha família, que sempre me apoiou e me encorajou a ir além.

Aos amigos, por cada conselho, abraço e força nas horas mais difíceis.

Colegas de curso, por terem dividido comigo cada angústia, novos desafios, descobertas e aprendizagens. Foi uma benção conhecer cada um de vocês.

Enfim, aos mestres e profissionais da instituição, por nos acolherem com tanto carinho e zelar pelo nosso progresso acadêmico.

*Há muitas pessoas de visão perfeita que nada  
vêem...  
O ato de ver não é coisa natural.  
Precisa ser aprendido!*

Rubem Alves

## RESUMO

O presente trabalho que tem como objetivo principal investigar qual o impacto do uso de tecnologias no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ciclos IV e V da Escola Cidadã Integral (ECI) Bonifácio Saraiva de Moura, no município de Monte Horebe-PB, buscando compreender como essas ferramentas pedagógicas podem contribuir para a melhoria do processo educacional. Tendo como princípio motivador a observação de como as metodologias tradicionais ainda se fazem presentes no ensino de história na EJA e com o intuito de poder contribuir para mudanças nesta realidade, este estudo encontra respaldo em autores renomados que discorrem sobre a inserção das tecnologias digitais como recurso metodológico facilitador do ensino/aprendizagem. Para obtenção de respostas aos objetivos pretendidos realizou-se pesquisa bibliográfica e um estudo de caso para obtenção de dados reais e concretos a partir da realidade. Os resultados encontrados apontam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possuem perfil específico geralmente associado a trabalho, família e necessidades divergentes dos alunos das etapas regulares, por isso o uso de metodologias ativas através das tecnologias são eficazes para estimular e incluir estes sujeitos no mundo da informação e contemporaneidade. Obteve-se também que estes recursos favorecem o exercício da docência e o ensino de história, e, apesar dos desafios enfrentados podem ser considerados aliados necessários para um ensino construtivista cujo personagem principal é o aluno, com suas memórias e história.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia da Informação e Comunicação. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos.

## **ABSTRACT**

This study aims to investigate the impact of technology use on History teaching in Youth and Adult Education (EJA) in cycles IV and V at the Escola Cidadã Integral (ECI) Bonifácio Saraiva de Moura, in Monte Horebe-PB, seeking to understand how these pedagogical tools can contribute to improving the educational process. Motivated by observing how traditional methodologies are still present in EJA history teaching and intending to contribute to changes in this reality, this study is supported by renowned authors who discuss the integration of digital technologies as a facilitating methodological resource for teaching and learning. To achieve the intended objectives, a bibliographic research and a case study were conducted to obtain real and concrete data from the actual context. The results indicate that Youth and Adult Education students have a specific profile generally associated with work, family, and needs different from regular students. Therefore, the use of active methodologies through technologies is effective in stimulating and including these individuals in the world of information and contemporary life. It was also found that these resources favor the practice of teaching and the instruction of history, and despite the challenges faced, they can be considered necessary allies for constructivist teaching, where the main character is the student, with their memories and history.

**KEYWORDS:** Information and Communication Technology. History Teaching. Youth and Adult Education.

## LISTA DE SIGLAS

- CONFINTEA - Conferência Internacional para a Educação de Adultos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ECI - Escola Cidadã Integral
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
- UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>11</b>
2.1 AS TDICS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	14
2.2. AS TDICS NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DESTA DISCIPLINA.....	16
<b>3. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA .....</b>	<b>22</b>
3.1 EDUCANDOS E EDUCADORES DA EJA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA NESTA ETAPA DE ENSINO.....	25
3.2 O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA MEDIADORA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....	28
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, o ensino de História desempenha um papel fundamental na formação crítica e contextualizada dos indivíduos. No entanto, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa modalidade apresenta desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas adaptadas. Neste cenário, a incorporação de tecnologias no processo de ensino torna-se uma alternativa promissora, capaz de potencializar a aprendizagem e tornar o estudo da História mais acessível e envolvente para esse público.

Ribeiro *et al.* (2013), apontam que a EJA configura-se como uma modalidade educacional essencial para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. O desafio de educar indivíduos que retornam aos bancos escolares após um período afastados do ambiente educacional convencional impõe a necessidade de estratégias didáticas que considerem a experiência de vida, os conhecimentos prévios e as expectativas desses estudantes. No âmbito do ensino de História, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois requer a superação de barreiras temporais, a articulação de conteúdos diversos e a promoção de uma consciência histórica que contribua para a compreensão do presente e a construção do futuro.

Diante desse cenário, a inserção de tecnologias no processo de ensino de História emerge como uma alternativa inovadora e relevante. A utilização de recursos digitais, como plataformas interativas, vídeos, computadores e jogos educacionais, pode estimular o interesse dos estudantes, proporcionar a contextualização de eventos históricos e facilitar a compreensão de conceitos complexos (Ferreira, 2020). A integração das tecnologias à prática pedagógica não se trata apenas de uma modernização superficial, mas de uma estratégia eficaz para aproximar o ensino de História da realidade vivida pelos educandos, promovendo a construção ativa do conhecimento e a formação de cidadãos críticos e participativos.

O estudo justifica-se na relevância de abordagem da temática para modificações necessárias nesta etapa de ensino e possui como problemática a pergunta norteadora: como as TDICs podem ser eficientes no ensino de ensino de história na EJA?

Este trabalho possui como objetivo geral investigar qual o impacto do uso de tecnologias no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ciclos IV e V da Escola Cidadã Integral (ECI) Bonifácio Saraiva de Moura, no município de Monte Horebe-PB, buscando compreender como essas ferramentas pedagógicas podem contribuir para a melhoria do processo educacional. Os objetivos específicos do estudo buscam problematizar a literatura sobre o uso de tecnologias no ensino de História na EJA; discutir o impacto das tecnologias no processo de aprendizagem dos estudantes nos ciclos IV e V da EJA; e analisar as práticas pedagógicas dos professores de História na ECI Bonifácio Saraiva de Moura, identificando estratégias e desafios relacionados à integração de tecnologias no ensino, considerando suas percepções sobre a eficácia dessas ferramentas.

Para realização do trabalho realizar-se-á um estudo de caso, de natureza básica, do tipo qualitativo e de caráter exploratório descritivo, somando-se ao aporte teórico. Este trabalho se realizará com docentes da disciplina de história atuantes na Educação de Jovens e Adultos-EJA em uma escola da rede pública estadual de ensino em Monte Horebe-PB.

A coleta dos dados pertinentes a este trabalho terá como subsídios o uso de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada permite ao entrevistador liberdade para realizar a investigação, apresentando vantagens como a repetição da pergunta, informações precisas que não se encontram em fontes documentais e preparação específica para cada caso, visto que o entrevistador nesse caso, geralmente possui conhecimento prévio sobre o ambiente e a pessoa entrevistada. A entrevista se realizará em local, dia e hora combinados previamente entre entrevistador e entrevistado, mediante uso de recursos como questionário próprio como roteiro para auxiliar a sequência da mesma.

Após a coleta de dados, será feito o tratamento dos resultados encontrados no corpo da pesquisa, assimilando os resultados brutos encontrados e os tornando significativos ao mesmo tempo em que busca fundamentar teoricamente as respostas validadas. Ou seja, as convicções descobertas na pesquisa são manifestações históricas e culturais que se fundem e resultam em opiniões, portanto são passíveis de fundamentação teórica que as estructurem conforme definições científicas. Neste ícone compreende-se que a inferência e tratamento de resultados podem ser fundamentados pela comparação entre os dados coletados no corpus da pesquisa/entrevista e aporte teórico escolhido para fundamentar o estudo.

## 2. PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Durante o período colonial da América portuguesa, a educação teve um desenvolvimento limitado, ficando sob a responsabilidade dos jesuítas, pertencentes à Companhia de Jesus. Estes, encarregados da catequização e instrução da população, estabeleceram as primeiras escolas elementares. A educação, nesse contexto, estava intrinsecamente ligada às concepções religiosas, sendo a história ministrada com base nos textos bíblicos, visando o aprendizado da leitura e escrita, além da catequese e formação moral católica. Nesse período (1549 – 1759), a abordagem dos textos bíblicos representou a aproximação mais próxima com o ensino de história (Pontes; Nicolli, 2019).

A trajetória do ensino de história nas escolas não se vinculava inicialmente à história como campo de conhecimento. Por um longo tempo, a história predominante nas escolas foi a sagrada, com características providencialistas (Knack; Friderichs, 2018).

Durante as primeiras décadas do século XIX, durante as reformas lideradas pelo Marquês de Pombal, ministro do Estado português, que abrangeram aspectos econômicos, administrativos e educacionais em Portugal e suas colônias foi instaurado um sistema de ensino próprio centrado no formato catequético. Com a reforma educacional de 1759, as escolas jesuíticas foram extintas, e os jesuítas foram expulsos da colônia, resultando na destruição do único sistema de ensino existente no país. Para suprir essa lacuna, o governo pombalino instituiu o sistema escolar das Aulas Régias, ministradas por professores em suas casas, em contraste com os seminários e colégios jesuíticos (Zotti, 2004).

Diferentemente do curso de humanidades dos jesuítas, que visava formar sacerdotes, as Aulas Régias buscavam aplicar as disciplinas à vida cotidiana. O ensino de História, nesse contexto, estava integrado às disciplinas existentes no período.

No século XIX, com a chegada da família real, surgiu a necessidade de formar indivíduos para os novos cargos na administração pública. O Colégio Pedro II, criado no Rio de Janeiro em dezembro de 1837, tornou o ensino de história uma disciplina obrigatória e autônoma. A maioria dos professores de história do colégio Pedro II era formada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, a partir da década de 1840, assumiu a missão de escrever a história oficial do país,

embora seus profissionais adotassem uma visão romantizada do processo político-histórico de construção do Brasil (Bittencourt, 2011).

Em meio à busca pela construção de uma nacionalidade forte, surgiram os primeiros manuais escolares, que moldavam as tendências educacionais em todo o país. Esses manuais tinham como foco a formação da civilização e a construção da identidade nacional brasileira, visando consolidar a formação do Estado-nação. Os currículos escolares eram definidos pelo Estado e pela Igreja, promovendo uma narrativa histórica religiosa e direcionando o ensino para a exaltação do estado, formando súditos obedientes ao imperador (Knack; Friderichs, 2018).

Contudo, Knack e Friderichs (2018), afirmam ainda que no desfecho do século XIX, à medida que a influência política da Igreja sobre os assuntos estatais diminuiu, os temas associados às ideias bíblicas foram retirados do currículo. Em contrapartida, as temáticas relacionadas à exaltação da nacionalidade e à moral passaram a ocupar posição de destaque nos manuais educacionais, solidificando assim a história como disciplina escolar.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, o ensino de História foi delineado em dois momentos distintos. O primeiro teve início na primeira metade do século XIX, com sua inclusão no currículo escolar. Já o segundo momento ocorreu nas décadas de 30 e 40 do século XX.

Borges e Braga (2007) relatam que, para o ensino elementar das séries iniciais do ensino fundamental, houve discussões sobre a introdução dos estudos sociais no currículo escolar, uma influência proveniente dos Estados Unidos. O objetivo era preparar o cidadão antes de sua integração na sociedade e ingresso no exercício de uma profissão. Contudo, durante a ditadura militar no Brasil, a História foi efetivamente substituída pelos Estudos Sociais, uma combinação de temas de Geografia e História.

Segundo os PCNs (1998), os conteúdos selecionados para a História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A partir de 1860, a História Nacional passou a integrar sistematicamente os currículos, abordando heróis e datas históricas. As propostas curriculares enfatizavam o sentido patriótico, destacando valores e comportamento cívico, como a obediência às leis.

No século XX, por volta da década de 1930, o ensino de história tomou uma forma nacional de ensino e o currículo sofreu algumas modificações para então se

tornar responsável pela formação do homem moderno em todo o país. Em 1940 durante o Estado Novo, o ensino de história tornou-se disciplina autônoma. Durante as décadas de 1950 e 1960, a história tornou-se uma sequência linear dos acontecimentos econômicos e alvo de debates frequentes (Fonseca, 2011).

Com a promulgação da Lei 5.692/71 (1970), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, os conteúdos de História e Geografia nas séries iniciais foram substituídos pelos Estudos Sociais, que incluíam também Educação Moral e Cívica, enquanto os conteúdos de História permaneceram no Segundo Grau.

Turazzi (2006) destaca que a concepção que orientava a seleção e organização dos conteúdos priorizava uma visão harmônica da sociedade, com o grande objetivo de preparar o aluno para a cooperação nos grupos sociais e o cumprimento de deveres com a Comunidade, o Estado e a Nação. O programa impunha um ensino diretivo e acrítico, no qual o passado era apresentado como uma sucessão linear de fatos político-institucionais, isento de conflitos, e as desigualdades sociais eram tratadas como eventos universais e naturais.

De acordo com Brasil (2008), o fim da ditadura militar e a redemocratização do país na década de 1980 marcaram o retorno do ensino de História como uma disciplina específica no currículo escolar. Os debates e discussões entre os professores de todos os níveis trouxeram novos desafios, sendo necessário reestruturar conteúdos e metodologias com o objetivo de promover um ensino de história mais crítico, dinâmico e participativo.

Ao longo do século XX, os conteúdos vinculados à história política exerceram predominância no ensino de história. Os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes abordavam temas como a história das instituições políticas brasileiras, os relatos dos governos, líderes governamentais e conflitos pelo poder, seja por meio de guerras, revoluções ou revoltas. Entretanto, as transformações na abordagem do ensino de história não acompanharam, nesse período, o mesmo ritmo das mudanças historiográficas. Os conteúdos ensinados em História demoravam mais para serem modificados e repensados, enquanto a estrutura escolar e os materiais dedicados ao ensino de história permaneciam inalterados por mais tempo (Knack; Friderichs, 2018).

De acordo com Knack e Friderichs (2018), os paradigmas da historiografia, como as correntes da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, sustentam o ensino de história no final do século XX no Brasil e apoiam

reformulações curriculares. Sob essa perspectiva, os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. Foi por meio do documento das diretrizes curriculares que os professores de História tiveram o primeiro contato com a matriz curricular e com a definição dos tipos de consciência histórica.

## 2.1 AS TDICS E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As possibilidades de acesso às tecnologias digitais de comunicação e de informação trouxeram novas maneiras de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente. Elas também alteram todas as ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente na educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas à educação escolar. Vive-se um momento sociocultural distinto dos momentos anteriores da civilização e, essas mudanças, que foram construídas e continuam em movimento, têm gerado diferentes formas de elaborar e de representar o conhecimento ao longo dos anos.

Kenski (2012, p. 18) faz referência à tecnologia como “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Quando falamos da maneira como utilizamos cada ferramenta para realizar determinada ação, nos referimos à técnica. Esta técnica pode evoluir com o tempo, se modificar de acordo com cada situação e contexto. A autora define que “[...] a tecnologia é o conjunto de tudo isso: as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos em cada época” (Kenski, 2012, p. 19).

Desta forma, a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, ela altera comportamentos. As tecnologias digitais são capazes de transformar maneiras de pensar, agir, sentir e também de mudar as formas de comunicar-se e de adquirir conhecimentos.

O uso de tecnologias digitais está cada vez mais presente no cotidiano de professores e alunos. Por esse motivo, são também corriqueiramente levantadas questões direcionadas à efetividade ou não de seu uso em sala de aula, considerando-se aspectos como a formação dos docentes, que em sua maior parte tiveram formação em outro estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, até muito recentemente marcados por treinamentos que enfatizavam softwares

padronizados que não trazem novos aspectos para o conteúdo, mas, muitas vezes, uma sofisticação do livro didático, sem um levantamento de como utilizar essas tecnologias na prática pedagógica (Zahariev *et al.*, 2013).

Para o professor, cabe o papel de introduzir na escola o uso de tecnologias em diversas disciplinas. As tecnologias auxiliam na estratégia da busca por novas metodologias e novos recursos de mediação do conhecimento, sem se perder de vista a centralidade dos objetivos educacionais, seja em disciplinas da área de exatas como matemática e física, ou ciências humanas como história e geografia, por exemplo. Conforme Kenski (2007, p. 43):

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação.

Pela visão de Tajra (1998), a ocorrência do uso de tecnologias acende transformações que promovem novas formas de pensar em ensino-aprendizagem, exigindo um novo estilo de apresentar o currículo e o papel do professor e do aluno. Conseqüentemente, a tecnologia integra a articulação que visa desencadear transformações para o ensino-aprendizagem por meio de propostas interdisciplinares que provoquem professores e alunos a um desenvolvimento de estratégias, abandonando o currículo linear, em que todos têm o mesmo tipo de avaliação e processos.

Para Kenski (2012), o uso de tecnologias proporciona mais do que simples suporte, pois elas modificam o pensar, os relacionamentos, as formas de aquisição de conhecimento e o agir, mobilizando novo contexto social e cultural. Por meio desse suporte, surgem interesses e categorias de compreensão do mundo, que se materializam em elementos próprios da pesquisa. Uma das características mais marcantes das novas gerações é a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural, não fossem as relações desiguais que, desde muito cedo, desvelam os caminhos para a inserção social e no mundo do trabalho (Unesco, 2011).

Freire (1996) sugere práticas e mostra a possibilidade dos educadores estabelecerem novas relações e condições de educabilidade deles entre si. O autor destaca o ato de educar com respeito e rigor, sem prescrições ou regras a seguir, observando que as posturas pessoais e epistemológicas possibilitam a abertura à cognoscibilidade, à intenção de gerar a apreensão, compreensão e apropriação do saber. De uma maneira inquieta, é basilar que se estabeleçam questões problematizadoras a serviço do pensar, decidir e do optar para a ação transformadora do contexto educacional.

O papel do educador do século XXI para o desenvolvimento do aluno é de fundamental importância, uma vez que estamos vivendo diante de mudanças e avanços tecnológicos que, querendo ou não, vão adentrar as portas de nossas casas e nos fazer reféns. Assim sendo, cabe ao professor moderno conhecer, adequar-se e instigar o aluno na sua adaptação ao mundo tecnológico e progressista. Não basta ajudá-los a conhecer e se adaptar, mas ensinar e construir possibilidades para utilizar a tecnologia de modo favorável, fazendo desta uma necessidade e não se tornando uma necessidade desta.

Trabalhar para a criticidade é a possibilidade de ação e de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado com recursos que implicam a participação de todos para a conquista da educação libertadora. Cabe, portanto ao educador, a explicitação do seu projeto político. (Schram; Carvalho, 2015, p. 60).

O professor através de métodos, trabalhos e pesquisas pode e deve estimular as capacidades intelectuais do aluno. Instigá-lo, ainda, parece ser o melhor caminho, fazendo com que este se torne responsável pelo próprio desenvolvimento, passando a ter vontade própria de se tornar cada vez mais conhecedor. As tecnologias não substituem o docente, mas modifica a sua forma de atuação, sendo um subsídio e não uma barreira como pensam muitos deles.

## 2.2. AS TDICS NO ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DESTA DISCIPLINA

O ensino de História é desafiador, pois muitas vezes é percebido como uma mera tarefa de memorização de eventos e personalidades que deixaram sua marca na humanidade. Na perspectiva do aluno, a disciplina costumava ser vista como uma prática de decorar fatos históricos sem uma análise aprofundada. O papel do

professor, por sua vez, era frequentemente limitado à transmissão dos eventos mais relevantes destacados no livro didático, como datas comemorativas, figuras históricas já consagradas, e atividades tradicionais de perguntas e respostas diretas (Pontes; Nicolli, 2019).

Essa abordagem do ensino de História estava fortemente ligada à memorização e refletia uma compreensão que remontava ao século XIX, onde o professor era visto como um mero transmissor de informações históricas, e os alunos eram encarregados de memorizá-las e repeti-las quando solicitado (Caimi, 2010).

Atualmente, a concepção sobre o ensino de História é mais abrangente e desafia os professores a adotarem uma abordagem mais dinâmica. A explicação para a complexidade do papel docente nessa área reside no fato de a disciplina suscitar numerosos questionamentos nos alunos. Portanto, é responsabilidade do professor instigar uma maior inquietação nos estudantes, problematizando a história e tornando a aprendizagem mais significativa (Coelho; Marque; Souza, 2019).

Dos Santos e Chiapetti (2012), ressaltam a falta de motivação de grande parte dos discentes diante de determinadas aulas e destaca a importância de se pensar aulas dinâmicas e atraentes de modo a envolver os sujeitos da aprendizagem mantendo-os atentos e participativos. Assim,

Um dos grandes problemas enfrentados pela escola pública brasileira atualmente é a falta de motivação dos alunos em relação às aulas. Os alunos vivem em um mundo de complexas transformações socioeconômicas, tecnológicas, políticas, e vão para a sala de aula cheios dessas expectativas e agitações. Por outro lado, nem sempre encontram na escola um ambiente agradável e motivador (Dos Santos; Chiapetti, 2012, p. 168).

Desse modo, o sujeito que aprende precisa relacionar-se com o objeto de conhecimento de maneira dinâmica, onde o professor aparece como mediador do saber. Os professores devem adotar outras metodologias, lançar mão de outras ferramentas pedagógicas para tornar o ensino mais atraente e prazeroso valorizando o cotidiano dos alunos. Por esse viés, a utilização de aulas meramente expositivas nem sempre é eficiente na compreensão, por parte dos estudantes, os quais podem entender a importância do fenômeno ensinado, mas não compreender corretamente os mecanismos envolvidos nos fenômenos sócio espaciais.

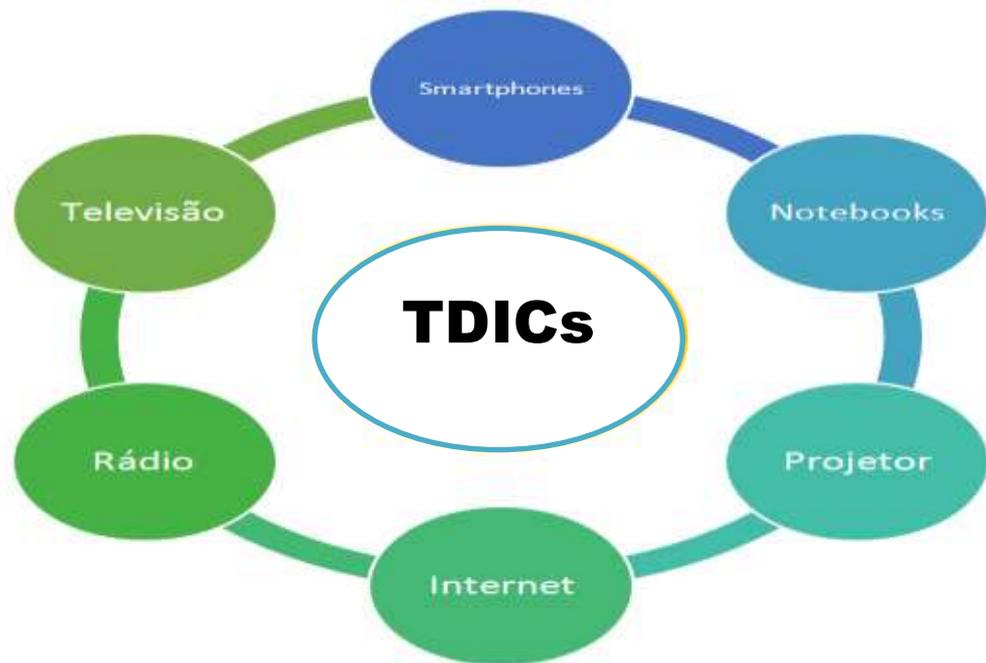
No que concerne a utilização de recursos metodológicos como suporte de auxílio ao exercício docente, torna-se válido observar que existe uma gama de possibilidades que subsidiam o livro didático e dá suporte a prática do educador. Por esse viés, Pontuschka *et al.* (2009), consideram a utilização de diversos recursos didáticos essenciais para ampliar as oportunidades de compreensão do espaço e entendimento dos acontecimentos do mundo:

Os recursos didáticos- ou empregados com propostas didáticas-, na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis, obedecem, em sua seleção e utilização, a alguns critérios, tais como adequação aos objetivos propostos, aos conceitos e conteúdo a ser trabalhados, ao encaminhamento do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula e às características da turma, do ponto de vista das representações que trazem para o interior da sala de aula. Esses recursos, se adequadamente utilizados, permitem melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno e professor-aluno (Pontuschka *et al.*, 2009, p. 215).

O fazer pedagógico precisa adequar-se ao contexto onde o aluno está inserido, bem como a escola e a comunidade local. Essa percepção considera a importância de incluir recursos disponíveis na instituição de ensino nas aulas de modo a torná-los objetos de estudo que complementem o exercício profissional e o processo de ensino aprendizagem. Maciel e De Santana (2016, p.4), sustentam que “trazer esse mundo tecnológico em que a grande maioria dos estudantes está inserida para o ensino de história é essencial, tornando o ensino do conhecimento histórico mais dinâmico e atrativo, e, conseqüentemente, mais produtivo”.

Nesse contexto, observa-se que existe uma variedade de TDICs que podem ser selecionadas e usadas mediante uma organização e planejamento da aula de Física, assim como dos conteúdos a serem estudados. Moran (2007) discorre sobre isto dizendo que as contribuições das tecnologias são inúmeras para a vida escolar e desenvolvimento intelectual do aluno, ajudando na aquisição de regras, formulas e lógica presentes constantemente no ensino de Física, priorizando o uso da tecnologia como fonte de pesquisa, conhecimento e aprendizagem e podendo ser utilizadas de diversas maneiras de acordo com o propósito do professor, conforme ilustra a figura a seguir.

**Figura 1: Dispositivos móveis que podem ser utilizados na aula de História**



Fonte: adaptado de Menezes (2016)

Os dispositivos móveis podem ser fortes aliados de professores e alunos. Com esses aparelhos é possível fotografar, filmar, ouvir música, usar as redes sociais, mandar e-mails, assistir a vídeos, gravar áudio, agendar, anotar e escrever. Enfim, uma série de funções e atividades que se pode, pouco a pouco, ir inserindo nas práticas docentes. Usar a tecnologia dentro e fora da sala de aula e planejar estratégias que coloquem o aluno no centro da aprendizagem deixará a experiência mais interativa, dinâmica e estimulante (Menezes, 2016).

É essencial reconhecer que os recursos tecnológicos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de várias habilidades e possibilitam a interação com diversas formas de linguagem. A televisão, o vídeo e o computador são amplamente utilizados como recursos tecnológicos para comunicação e informação no contexto das aulas de história (Rückert, 2022).

A televisão tem desempenhado um papel significativo ao proporcionar uma experiência prazerosa de conhecer o mundo. Em conjunto com o vídeo, que serve como um excelente instrumento de sensibilização, a televisão auxilia na ilustração das narrativas históricas na sala de aula, tornando os cenários dos livros mais vivos e aproximando os alunos de uma realidade distante, mas presente na sociedade.

O computador, aliado à Internet, assume o papel de instrumento para processar e utilizar diferentes símbolos, ampliando as possibilidades de pesquisa,

produção textual e divulgação. A leitura e a escrita adquirem novas características à medida que os recursos tecnológicos do computador promovem a interação entre o produtor e o leitor (Barros; Olímpio, 2016). Ao mesmo tempo, o aluno participa ativamente da produção e leitura, aprendendo com seus próprios erros e acertos. Sobre o papel do professor e a função do computador, tem-se que "o computador pode se constituir em uma ferramenta significativa quando voltado para conteúdos específicos, em situações onde a presença do professor é fundamental e envolva outras ferramentas culturais simultaneamente" (Oliveira, 2006, p. 15).

A internet abre novas possibilidades para o trabalho do professor, como o uso do correio eletrônico nas atividades em sala de aula. Os alunos podem realizar tarefas específicas e enviá-las pela internet para observações e correções. Isso não apenas visa a responder à atividade proposta, mas também desenvolver habilidades no envio e recebimento de mensagens eletrônicas. O feedback, muitas vezes ausente na sala de aula tradicional, torna-se uma parte integral do processo (Barros; Olímpio, 2016).

O hipertexto é outra ferramenta informática que enriquece o ensino de temas históricos. Além de abordar os conteúdos, possibilita que alunos e professores descubram a melhor maneira de ler e compreender textos históricos. O hipertexto também facilita a integração de diversas áreas do conhecimento, permitindo que os alunos relacionem os conteúdos de História com outras disciplinas presentes no currículo escolar. Ao trabalhar um tema histórico com o hipertexto, seja da internet ou produção do professor, este possibilita uma interação do texto com imagens e sons, promovendo uma leitura não apenas mecânica, mas também compreensiva (Leite; Borges; Junior, 2022).

Assim, compreende-se que é fundamental para o professor estar familiarizado com as diversas abordagens metodológicas que as tecnologias oferecem para o ensino, permitindo a exploração criativa do conteúdo por meio de atividades reflexivas e conscientes. Ao utilizar os recursos tecnológicos de forma pedagógica, é possível promover uma transformação significativa na experiência de aprendizagem escolar (Pereira; Freitas, 2010). No entanto, é importante ressaltar que essas novas abordagens devem ser vistas como ferramentas facilitadoras do processo de aprendizagem, sem substituir a importância fundamental da informação e do ensino tradicional (Antunes, 2010).

É válido ressaltar que embora as tecnologias tenham o potencial de simplificar muitos aspectos de nossas vidas, não podemos ignorar os riscos associados à dependência excessiva delas, que pode nos tornar vulneráveis tanto individualmente quanto coletivamente. Portanto, é crucial compreender e desenvolver novas formas de aprendizagem, ensino, comunicação e produção de conhecimento proporcionadas por esses recursos, de modo a promover a democracia e a integração social, ao mesmo tempo em que se evita o uso superficial ou inadequado das tecnologias.

## 2. PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA

O analfabetismo é um problema global que afeta milhões de pessoas em todo o mundo. Embora tenha diminuído significativamente nas últimas décadas, ainda persiste em muitas regiões e comunidades. O analfabetismo pode ter várias causas, desde a falta de acesso à educação até questões socioeconômicas e culturais.

O abandono escolar é uma das principais razões pelas quais o analfabetismo persiste e pode ser causado por uma variedade de fatores, incluindo pobreza, falta de recursos educacionais adequados, conflitos familiares, gravidez na adolescência, falta de motivação, entre outros. Quando as crianças e jovens abandonam a escola, eles perdem a oportunidade de adquirir habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, o que os coloca em desvantagem significativa ao longo da vida (Rodrigues, 2010).

De acordo com Silva e Oliveira (2013), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada ou que desistiram da escola antes de concluí-la. Embora a EJA ofereça uma segunda chance para aqueles que abandonaram a escola, ela também enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, os alunos enfrentam dificuldades adicionais devido à falta de familiaridade com o ambiente escolar, deficiências na base educacional, responsabilidades familiares ou profissionais, entre outros obstáculos.

A década de 1930 representou um marco significativo para um processo de mudança nesse cenário, até então, pouco explorado. A ruptura com o estado oligárquico e o crescimento da burguesia industrial refletiram nos aspectos econômicos, políticos e sociais do país. Nesse período a demanda crescente por mão-de-obra qualificada para atuação nas indústrias e a necessidade do aumento do público eleitoreiro contribuíram para uma nova holística sobre a camada populacional maior de idade.

No ano de 1934, foi elaborado um Plano Nacional por meio de uma constituição que ressaltava a promoção da educação como dever do estado e a assegurava ao público adulto por meio da oferta do ensino primário. Com o fim do governo Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. O fim da Segunda Guerra Mundial fez a Organização das Nações Unidas (ONU) alertar para a urgência de integrar os povos visando a paz. Era urgente a

necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e, também, incrementar a produção (Strelhow, 2010).

Ainda na década de 1940, foi lançada uma campanha estimulando uma infraestrutura para a EJA, através da alfabetização inicial em três meses e condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Em seguida, o aluno aprofundaria seu conhecimento por meio da capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Essa realidade demonstra que o século XX representou o momento oportuno para que um novo olhar para os jovens e adultos pudesse perceber a necessidade de instruí-los. Assim, entende-se que somente no século XX é que a educação de jovens e adultos obteve uma considerável valorização (Strelhow, 2010). A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização “constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever transmitia aos que não sabiam, depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos educandos” (Nascimento, 2013, p. 17).

No final da década de 1950, surgiram várias críticas a campanha da EJA, que se dirigiam as deficiências administrativas e financeiras além da sua orientação pedagógica. Observava-se um caráter superficial do aprendizado devido ao curto período estabelecido. Os estudos de Paulo Freire foram umas das principais referências na crítica a essa prática e apontaram vieses para uma educação contextualizada para os adultos (Strelhow, 2010).

Durante o período da Ditadura Civil Militar foram extintos todos os programas de alfabetização empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos na década de 60, criando-se assim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual tornou-se um dos maiores programas da ditadura. Para Strelhow (2010, p. 55), “o Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil.” Assim, procurava abranger os menos favorecidos e que não detinham o saber formal. A proposta já supracitada, que tem amparo em Paulo Freire era uma proposta de alfabetização com viés crítico e político e caracterizar mais o MOBRAL, como um programa destituído de elementos críticos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a uma parcela da população que não pode estudar na idade apropriada.

Apresenta-se como uma alternativa inserida na educação básica para garantir o acesso de jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio de forma digna e inclusiva. Ao referir-se a considerar as características do aluno a LDBEN amplifica sua percepção para uma educação pautada na diversidade. Independentemente de idade, cor, sexo ou cultura, o discente detém o direito de estudar e constituir-se cidadão crítico e atuante na sociedade (Nicodemos, 2014).

A história da EJA possui na sua base a marca da exclusão, uma vez que se construiu à margem de políticas públicas que visavam reparar os danos causados aos menos favorecidos, abandonados pelo sistema por muito tempo. Nesse cenário, observa-se que essa modalidade de ensino surgiu como um reduto formal para acolher os excluídos do processo educacional.

A propósito disso, Schwartz (2012), destaca que dados da Unesco publicados no ano de 2010 indicavam que o Brasil possuía o pior índice de repetência escolar da América Latina, fato que contribuía para a saída de alunos da educação regular e inserção destes nas classes da EJA. Na busca pela reversão do quadro apresentado pela Unesco, a educação assume um compromisso sociopolítico que abrange tanto aqueles que não frequentaram a escola adequadamente, como os que não obtiveram uma aprendizagem suficiente para tornar-se letrado.

Em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA) enfatiza que a educação de jovens, adultos e idosos torna-se mais que um direito, é a chave para a educação do século XXI, uma consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além disso, é um poderoso argumento em favor do “desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, fundamental para a construção de um mundo baseado no diálogo e cultura de paz baseada na justiça” (UNESCO, 1999, p.1).

A expansão da alfabetização e educação para todos, constituíam-se como objetivos centrais dessa prática. Diante dessa compreensão, Ribeiro *et al.* (2013), salientam que nos dias atuais a EJA se apresenta como processo contínuo de trocas de saberes, já que:

A intersubjetividade, o carinho e o diálogo, devem estar presentes em sua prática, considerando a alfabetização como apenas uma parte da aprendizagem, frente às novas perspectivas que vão sendo

delineadas pela conscientização tão necessária dos jovens e adultos. E sua metodologia não deve se basear apenas em cumprir um programa de conteúdos didáticos, mas em desenvolver uma ampla leitura de mundo, a partir de um contexto no qual se busca inserir o educando numa tomada de consciência crítica, rompendo com a postura ingênua frente ao conhecimento que lhe era imposto, passando assim, a ser agente de sua própria prática (Ribeiro *et al.*, 2013, p.11).

A busca pelo desenvolvimento de um jovem ou adulto capaz de inserir-se no mundo como sujeito ativo perpassa o simples ato de ler e escrever. Ressalta-se que indivíduos letrados são capazes de usar os conhecimentos construídos em seu cotidiano, ou seja, possuem habilidades na leitura e na escrita, utilizam-se da reflexão diante de situações que exigem atenção e utilizam as competências desenvolvidas ao longo do percurso escolar no contexto cotidiano.

O público da EJA, além de ser diversificado pela bagagem cultural e de conhecimento que carregam, possui o fator idade que os distingue. Desse modo, o professor deve redirecionar suas práticas para as necessidades específicas que constituem a sala de aula. Torna-se necessário inserir esses discentes no mundo da globalização e da tecnologia, já que, principalmente os jovens, terão que lidar com essa realidade em seus ambientes de trabalho.

### 3.1 EDUCANDOS E EDUCADORES DA EJA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA NESTA ETAPA DE ENSINO

Durante toda a história, uma camada da sociedade representada por aqueles que não tiveram acesso a escolarização na juventude, luta pelos seus direitos e reconhecimento enquanto cidadão. Essa luta sempre foi embasada pela busca do conhecimento e de uma vida mais digna. As representações sociais sobre o analfabeto jovens e adultos assumem características negativas e excludentes, tendo em vista o preconceito existente em relação àqueles que não detêm o saber formal. Essa visão preconceituosa faz parte da cultura brasileira e permeia a holística da população e faz parte do senso comum dos indivíduos.

Na perspectiva de França (2015), há vinte anos o público que procurava a Educação de Jovens e Adultos era, basicamente, pessoas que nunca tiveram acesso à escola ou que a abandonaram pelas difíceis condições da época. Essa população era constituída por idosos, principalmente, da zona rural que conheciam os dissabores do distanciamento das instituições escolares.

Atualmente, os ingressantes dessa modalidade de ensino são jovens,

adolescentes ou aqueles que por necessidades impostas pelo trabalho se distanciaram temporariamente da escola. Endossam esse grupo aqueles que tiveram defasagem no ensino regular entre idade e série ou migraram de uma região para outra em busca de melhores condições de vida. Compreendendo que os alunos que compõem as classes da EJA são indivíduos que escolheram estar ali, é importante que o ensino seja interessante para que estes alunos se mantenham entusiasmados com a escola.

O adulto não é obrigado a estudar como a criança; não existe uma lei que o obrigue a frequentar a escola, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto, percebe-se a importância de uma gestão do cuidado que, ao escutar o aluno, ao estar aberta e propiciar espaços de diálogo, cria instrumentos de acolhimento (Corrêa, 2007, p. 32).

Para tanto, o olhar atencioso pautada na gestão do cuidado é essencial para manter essa demanda na escola. Considera-se, pois, que esses sujeitos possuem uma rotina de trabalho e desgaste físico e emocional que os tornam exaustivos. A motivação para a aprendizagem não é a mesma de alunos de classe regular, o que requer uma adequação do ensino as suas necessidades.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no combate ao analfabetismo, oferecendo oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para pessoas que por algum motivo não puderam concluir seus estudos na idade regular. Dentro desse contexto, tanto os educandos quanto os educadores da EJA possuem trajetórias marcadas por experiências únicas, desafios e histórias de vida que contribuem significativamente para o processo educacional nesta modalidade.

Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver como isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 15).

Os educandos da EJA trazem consigo uma rica bagagem de vivências, culturas e conhecimentos acumulados ao longo de suas vidas. Muitos enfrentaram

dificuldades socioeconômicas, familiares ou pessoais que os impediram de frequentar a escola na idade apropriada, enquanto outros buscam a educação como uma forma de reinserção social ou de melhorar suas condições de trabalho. A história de cada educando na EJA é única e valiosa, pois reflete suas lutas, conquistas e aspirações, e contribui para a construção de um ambiente educacional diversificado e enriquecedor (Ramos, 2010).

Valorizar as histórias de vida, a cultura, o passado e as contribuições dos antepassados através das aulas de história é também uma oportunidade de estímulo e motivação para que os alunos participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. A História fornece um contexto social crucial, permitindo que os estudantes entendam as origens e as razões por trás dos eventos e fenômenos contemporâneos. Ao compreender as lutas passadas por direitos civis, movimentos sociais e mudanças políticas, os alunos da EJA podem se relacionar melhor com os desafios e questões enfrentados em suas próprias vidas.

Por outro lado, os educadores da EJA desempenham um papel crucial na promoção do aprendizado e no estímulo ao desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Muitos desses educadores têm experiência prévia em áreas diferentes da educação, o que lhes confere uma visão ampla e multifacetada das necessidades e desafios dos alunos da EJA. Além disso, os educadores da EJA frequentemente são capazes de estabelecer conexões significativas com os educandos, baseadas em empatia, compreensão e respeito mútuo, o que contribui para um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante (Nicodemos, 2014).

Aos professores cabe a responsabilidade de explorar toda a vasta gama de conhecimentos que esses estudantes trazem consigo, atribuindo significado ao processo de escolarização de indivíduos que foram excluídos do acesso à educação. Enfrentamos um desafio diante das muitas dificuldades que surgem na escola, uma vez que a educação é um meio de conscientização para esses sujeitos.

Conscientização em práticas educativas é um processo de construção ativa dos sujeitos envolvidos no processo, educando e educador, em relação simétrica e dialógica, e deve estar assentada na tomada de posição e definição de que projeto político-pedagógico esse professor defende ou se insere, com base na percepção de seu lugar na luta de classe cotidianamente vivenciada nos espaços societários (Nicodemos, 2014, p. 10).

Nesse contexto, a história desempenha um papel fundamental no processo

de ensino e aprendizagem na EJA, pois permite que educandos e educadores reconheçam e valorizem suas próprias experiências e as de seus colegas. Ao trazer à tona histórias de vida, memórias e narrativas pessoais, os educandos e educadores podem enriquecer as discussões em sala de aula, contextualizar os conteúdos aprendidos e promover uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados.

Além disso, a história também pode servir como uma ferramenta poderosa para promover a reflexão crítica e o engajamento cívico entre os educandos da EJA, incentivando-os a compreender o mundo ao seu redor, a questionar as estruturas sociais e a buscar soluções para os desafios enfrentados por suas comunidades. Ao explorar eventos históricos, movimentos sociais e figuras inspiradoras, os educadores da EJA podem despertar o interesse dos alunos, estimular o pensamento crítico e promover a construção de uma consciência cidadã ativa e participativa através do uso dos recursos tecnológicos (Silva; Sousa, 2012).

Em primeiro lugar, a História oferece uma oportunidade única para os educandos reconhecerem sua própria identidade e compreenderem seu lugar na sociedade. Nicodemos (2014) evidencia que ao estudar os eventos do passado e as transformações ao longo do tempo, os alunos da EJA podem fazer conexões entre suas experiências pessoais e as trajetórias coletivas da humanidade. Isso promove um senso de pertencimento e valorização da própria história e cultura.

Além disso, a disciplina de História na EJA permite aos educandos entenderem as origens e as consequências das desigualdades sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade contemporânea. Ao analisar os processos históricos de dominação, resistência e luta por direitos, os alunos desenvolvem uma consciência crítica e são incentivados a se engajar ativamente na transformação da realidade em que vivem (Arroyo, 2008).

Além disso, ao abordar temas relevantes e contextualizados, como a história local, as lutas sociais e as conquistas dos movimentos populares, os educadores da EJA podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de participar ativamente da vida política e social do país.

### 3.2 O USO DAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA MEDIADORA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

O ensino de história na EJA é relevante para manter e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos na EJA e a tecnologia é uma grande aliada neste processo. Nos últimos anos, as tecnologias têm desempenhado um papel cada vez mais relevante no campo da educação, oferecendo novas possibilidades e recursos para tornar o ensino mais dinâmico, acessível e significativo. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o uso das tecnologias como ferramenta mediadora do ensino de História tem se mostrado especialmente promissor, proporcionando uma série de benefícios tanto para os educadores quanto para os educandos (Serafin; Souza, 2011).

Em primeiro lugar, as tecnologias oferecem acesso a uma vasta gama de recursos digitais, como vídeos, imagens, documentos históricos digitalizados, simulações e jogos educativos. Esses recursos podem enriquecer as aulas de História na EJA, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais imersiva e estimulante para os alunos, que muitas vezes têm experiências de vida e conhecimentos prévios diversos.

É importante observar que a Educação de Jovens e Adultos se distingue das outras modalidades de ensino, por visar um público diferenciado, que possui características particulares em seu processo de ensino-aprendizagem, considerando que, esses jovens e adultos possuem interesses, motivações, experiências próprias (Silva, 2016. p. 3).

Entretanto, o uso das tecnologias permite aos educadores da EJA diversificar suas estratégias de ensino, adaptando-as às necessidades e interesses específicos dos alunos. Por meio de plataformas de ensino online, fóruns de discussão e redes sociais educativas, os professores podem promover a interação entre os alunos, estimular o debate e a troca de ideias, e oferecer suporte individualizado para aqueles que necessitam de acompanhamento mais próximo (Silva; Sousa, 2012).

Outro aspecto relevante é a possibilidade de utilizar ferramentas de criação e produção de conteúdo, como editores de vídeo, programas de animação e aplicativos de jogos para que os alunos da EJA desenvolvam projetos históricos próprios, explorando temas de seu interesse e expressando suas ideias de forma criativa e autônoma (Pinto, 2021).

Além disso, as tecnologias também podem ser utilizadas como instrumento de inclusão, permitindo aos alunos com diferentes habilidades e necessidades participar

plenamente das atividades de aprendizagem. Por meio de recursos de acessibilidade, como legendas em vídeos, áudio descrição, leitores de tela e tradutores automáticos, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo e possam se beneficiar das atividades propostas (Prensky, 2010).

As tecnologias possibilitam a personalização do aprendizado na EJA. Por meio de plataformas de aprendizagem online e software educacional, os educadores podem adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso permite que cada aluno progrida em seu próprio ritmo e receba suporte adicional quando necessário, criando uma experiência educacional mais inclusiva e eficaz.

De acordo com Prensky (2010), a interação e o engajamento dos alunos também são aprimorados pelo uso das TDICs. Fóruns de discussão online, jogos educativos, redes sociais e ferramentas de colaboração proporcionam oportunidades para os alunos participarem ativamente do processo de aprendizado, trocarem ideias, debaterem conceitos e trabalharem em grupo. Essa interatividade não apenas torna o ensino de história mais estimulante, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas.

Além de enriquecer a experiência de aprendizado, o uso das tecnologias no ensino de história na EJA também contribui para o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais. Os alunos aprendem a pesquisar online, avaliar fontes, produzir mídia digital e comunicar-se efetivamente em ambientes digitais, preparando-os para participar ativamente da sociedade contemporânea.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo reúne os dados construídos no processo investigativo desta pesquisa. Apresentam-se aqui as categorias de análise, a partir das quais se organiza e analisa os dados, na correlação com o aporte teórico discutido nos capítulos anteriores. Inicialmente, esta seção apresenta os dados pessoais referentes às entrevistas realizadas com três docentes de uma escola pública estadual, localizada no município de Monte Horebe no estado da Paraíba. Importante destacar que se optou pelos pseudônimos P I, P II e P III para fazer referência aos participantes, com o intuito de preservar o sigilo das suas identidades.

Com relação ao tempo de exercício profissional na EJA, obteve-se que todos os professores possuem mais de cinco anos de experiência nesta modalidade de ensino. P I relata que já lecionou em outras etapas de ensino, estando há dez anos com a educação de jovens e adultos. P II, que sempre exerceu sua prática com os anos iniciais, agora trabalha com a EJA há sete anos e P III está com esse público há sete anos, sendo quatro anos nesta escola.

Quando indagados sobre as contribuições das TDICs para o exercício da docência, as respostas foram bem subjetivas e cada docente explicitou sobre as contribuições a partir daquilo que experienciou durante sua prática de ensino. Vejamos a seguir, as respostas dos entrevistados quando indagados: como as tecnologias digitais têm contribuído para a sua prática pedagógica?

**P I:** contribui facilitando o trabalho, para adquirir experiência...

**P II:** as tecnologias da informação têm qualidade, principalmente no planejamento das aulas, expandindo a gama de possibilidades de diversificação de conteúdo e mais disponibilidade de fontes.

**P III:** as tecnologias têm contribuído de forma positiva nas minhas práticas pedagógicas, proporcionando oportunidades para uma aprendizagem mais flexível, colaborativa e personalizada.

Todos os entrevistados concordam que as tecnologias digitais favorecem o ensino e ajuda na inovação em sala de aula, permitindo uma prática instigante que estimule os alunos. Para tanto, observa-se na fala dos docentes que estas ferramentas servem para subsidiar o ensino e não substituir o docente. A escola deve estar aberta a essas novas tecnologias, pois utilizar os recursos tecnológicos de maneira apropriada na educação permite a formação de sujeitos cada vez mais

criativos, inovadores e autônomos. O papel do professor é fornecer conhecimento ao aluno, mas sem confundir-lo com mera informação. “A internet oferece informação, mas, para essa informação tornar-se conhecimento, é necessário que haja o processo de aprendizagem” (Cardoso, 2010, p. 63).

O docente pode contar com as tecnologias para elaborar seus planos e pensar estratégias que ensinem os alunos a usar inclusive aparelhos digitais que fazem parte do cotidiano social dos mesmos e que muitas vezes, eles não sabem usar como deveriam como enfatiza P II podendo seu uso para “expandir a gama de possibilidades de diversificação de conteúdo e mais disponibilidade de fontes”. Há recursos digitais que permitem o ensino de conteúdos diversificados apenas adaptando cada disciplina de acordo com o objetivo da aula.

Segundo Ferretti e Silva (2017), a partir da atualização de ambientes, ferramentas e práticas educacionais, os profissionais da educação podem trabalhar por uma mudança intensa e eficaz no método de ensino- aprendizagem. Essa modificação é um processo nascido e elaborado dentro de cada espaço de aprendizagem, fundamentado em uma transformação de hábitos e paradigmas colocados nas relações diárias entre estudantes e professores.

Diante das observações feitas acima, direcionou-se a próxima pergunta com a finalidade de se complementar os achados da resposta anterior, indagando-se agora o seguinte: Na sua percepção, os alunos apresentam maior facilidade em aprender quando você utiliza metodologias e materiais envolvendo tecnologias digitais?

**P I:** sim, nova visão aos estudos.

**P II:** pessoalmente, acredito que as ferramentas digitais, por si mesmas, não melhoram nem pioram a aprendizagem. Para que tenham impacto é necessário que seu papel seja bem definido e estipulado na aula. Acredito que elas facilitam o acesso, mas precisam de mediação.

**P III:** sim, porque está relacionada diretamente com suas preferências de estarem sempre conectados nas mídias sociais.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são ferramentas fundamentais nas interações sociais entre alunos e professores. É imprescindível que sejam abordadas em sala de aula não apenas como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas também como influenciadoras de nossos pensamentos, comportamentos, relações interpessoais, produção de conhecimento

e consumo cotidiano, tanto da tecnologia em si quanto de seus produtos (Ferreira *et al.*, 2016).

A habilidade em dominar essas ferramentas, tanto como meios de mediação quanto de produção, proporciona uma compreensão mais profunda de como são criadas e das linguagens que envolvem. Assim, os alunos saem da condição de meros consumidores passivos para produtores e consumidores críticos. É importante ressaltar que essa apropriação não ocorre de forma direta, mas sim por meio de práticas pedagógicas críticas e criativas tanto por parte dos educadores quanto dos estudantes (Saviani, 1994).

O professor precisa adotar estratégias metodológicas condizentes com as possibilidades de aprendizagem da turma observando suas prioridades. Qualquer conteúdo pode se tornar atrativo quando trabalhado em conformidade com a turma, ou seja, aproveitando a melhor forma de atrair os alunos. Ao discorrer sobre a adoção de metodologias adequadas, Coutinho (2014, p. 3) sinaliza que:

É preciso adotar metodologias adequadas, utilizando encaminhamentos que propiciem uma aprendizagem significativa do aluno, visto que com o mesmo conteúdo pode ter várias abordagens, pois existe um universo rico em recursos metodológicos a serem adotados pelos professores.

Construir metodologias com os alunos, também, pode ser significativo, pois os discentes sentirão prazer em dizer como preferem estudar determinado conteúdo ou como gostariam que fosse a troca entre professores e alunos no momento de produção do saber. Desse modo, os professores podem optar por recursos metodológicos baseado em tecnologias modernas ou levar a turma para fora da escola, laboratório, estudo de campo, visitas a pontos específicos, onde o contato com o meio une teoria e prática numa dimensão enriquecedora e onde o docente pode instigar o aluno na troca interativa de informação e conhecimento (Coutinho, 2014).

Nesta outra pergunta a finalidade foi descobrir como é o perfil dos alunos que frequentam os ciclos 4 e 5 na modalidade EJA na ECI Bonifácio Saraiva de Moura, o que permite descobrir características e objetivos destes alunos ao frequentar a escola fora da idade padrão regular.

**P I:** Razoável, mas ainda enfrentam muitas dificuldades.

**P II:** a maioria dos alunos tem entre 18 e 50 anos, trabalhadores e pais de família, ou melhor, mães, pois a maioria do público são mulheres.

**P III:** são alunos que trabalham durante o dia e retomam os estudos depois de termos afastados na escola.

Discorrendo sobre o perfil dos alunos da EJA, os docentes manifestaram opiniões distintas, porém concordantes em alguns pontos, principalmente no que diz respeito ao fato de trabalharem e conciliarem os estudos, sendo a vida adulta um desafio para a educação formal.

Ferreira (2017) assegura que estes jovens e adultos trazem consigo uma bagagem de vida que os torna detentores de um conhecimento empírico, distinguindo-os dos demais. Em sua maioria, estão abertos a novas experiências de aprendizado. Como protagonistas de histórias reais e repletas de vivências, esses indivíduos, agora vistos como alunos, representam uma diversidade de perfis. Homens e mulheres ingressam na escola com valores e convicções já estabelecidos, cada qual com sua ética e moral próprias. No entanto, todos compartilham de um mesmo objetivo, que é concluir seus estudos e não deixar escapar novamente a oportunidade que outrora lhes foi negada.

Por outro lado, embora os alunos jovens e adultos desempenhem papéis ativos na sociedade e em diversos grupos sociais, muitos deles enfrentam limitações no acesso a eventos e práticas mediadas por textos escritos. De acordo com Scortegagna e Oliveira (2006), isso ocorre devido à falta de ferramentas que lhes permitam participar plenamente, especialmente devido à carência de habilidades de leitura e escrita, bem como de alguns conhecimentos textuais essenciais para uma interação mais eficaz por meio desses textos.

Essa falta de acesso pode levar esses alunos a se sentirem excluídos, simplesmente por não estarem matriculados em escolas regulares, sendo tratados de maneira diferente por todos, inclusive pelos próprios professores. Isso resulta em desperdício das ricas vivências e sabedorias individuais presentes em cada aluno, pois a relação entre aluno e professor deveria ser uma troca de experiências enriquecedora (Ferreira, 2017). Arroyo (2016, p. 35), afirma que:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência

pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

É essencial, portanto, resgatar diversas práticas sociais típicas das sociedades letradas e selecionar textos apropriados para alfabetizar esses alunos, de modo a promover uma interação inclusiva e sem discriminação. Esse esforço é ainda mais crucial para os alunos completamente analfabetos. Tanto as situações de interação social já familiares ao aluno, quanto aquelas às quais ele ainda não teve acesso devem servir como referências na escolha dos recursos didáticos. Todas as experiências compartilhadas pelos alunos no dia a dia devem ser acolhidas pelo professor e aplicadas em sala de aula, contribuindo assim para um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Quando o ensino se direciona para uma disciplina específica, como História, o docente precisa encontrar meios para despertar o interesse nos alunos, valorizando aspectos culturais e regionais e os conhecimentos prévios dos estudantes, numa perspectiva de envolvê-los no processo de ensino como sujeitos ativos (Ferreira, 2017).

Com o intuito de obter informações relativas ao ensino da disciplina de História para os alunos da EJA, os desafios e preponderâncias, foi perguntado: Como o ensino de História é abordado nessas turmas? Existem desafios específicos em ensinar História para alunos adultos, muitos dos quais podem não ter tido acesso a uma educação formal por um longo período?

**P I:** o ensino de história é desafiador, o professor precisa despertar o interesse dos alunos.

**P II:** os desafios são imensos, principalmente pelo afastamento prolongado vivenciado pelo alunato da escola, o que desloca muitas vezes estes estudantes do conteúdo, por exemplo: um aluno o que cursou até o 2º ano do Ensino Médio entra na EJA para o ciclo VI e é obrigado a estudar conteúdos cujas bases lhe foram repassadas há anos, tendo muitas vezes esquecido. O planejamento precisa ser diferenciado e levar isso em conta.

**P III:** sim, por ser alunos que trabalham, muitas vezes são alunos que estão fora da sala de aula há muito tempo e isso gera mais dificuldades.

Há alguns desafios específicos em ensinar História para alunos adultos, pois muitos deles estavam ausentes da escola há muito tempo, e desconhecem alguns

fatos ou até mesmo perde o interesse pelos acontecimentos e memórias. O docente pode incentivar através da abordagem e valorização de memórias por exemplo, fazendo com que o aluno se desperte para aprender pelo viés de sua realidade.

Quando o docente realiza atividade em que os jovens, adultos e idosos narram suas histórias de vida ou escutam os colegas realizar a leitura, interpretação ou relato valorizam personagens culturais, incentiva o aguçar da imaginação e agrega conhecimentos formais àqueles que já possuem. Estas histórias permitem ao homem ultrapassar todos os conflitos existenciais em que vive, provocando emoções, encantos e nostalgia em quem ouve ou lê as narrativas.

De acordo com Pollak (1992, p. 202), este gênero textual resgata sentimentos e construções diversas, porque adentra o íntimo da pessoa, e na EJA isso é valioso, porque o adulto não é um ser em construção primária, mas um sujeito construído, com bagagens e experiências múltiplas.

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu. Na memória mais pública, nos aspectos mais públicos da pessoa, pode haver lugares de apoio da memória, que são os lugares de comemoração. Os monumentos aos mortos, por exemplo, podem servir de base a uma pessoa relembração de um período que a viveu por ela mesma, ou de um período vivido por tabela.

Os lugares, as comunidades e situações se modificam com o passar dos anos, algumas construções são destruídas, paisagens são transformadas, pessoas nascem e outras morrem, as novas gerações desconhecem muitas vezes o passado de seus pais ou avós, e assim restam apenas as memórias a serem contadas, registradas em escritos, para manter vivas as experiências vivenciadas.

Considerando que a disciplina de História ficou por muito tempo restrita ao livro didático e metodologias tradicionais, investigar como o docente incorpora as tecnologias neste cenário é fundamental para compreender o trabalho pedagógico e a didática como determinantes na qualidade do ensino. De que forma as tecnologias digitais são incorporadas ao ensino de História nessas turmas?

**P I:** através de slides, vídeos, etc...

**P II:** na maioria das situações, o uso dá pra facilitar as pesquisas dos trabalhos passados, tendo em vista a escassez dos livros didáticos.

**P III:** utilização de ferramentas e abordagens que possibilitam o engajamento, a reflexão crítica e a compreensão dos eventos históricos. Portanto, essa integração pode tornar a experiência do aprendizado mais estimulante para os alunos.

A fala de P II quando diz que a “utilização de ferramentas e abordagens que possibilitam o engajamento, a reflexão crítica e a compreensão dos eventos históricos” demonstra que na prática de sala de aula é importante encontrar ferramentas que engajem os alunos e viabilize a aquisição de conhecimentos diversos.

O professor deve usar ferramentas que criem um clima propício ao aparecimento do desejo e da necessidade de falar, comunicar e de se expressar, desenvolvendo estratégias para que o aluno assuma a linguagem como forma de estruturação do pensamento, veículo de cultura, de sociabilização e meio de comunicação. “A criação de um clima de boa compreensão e relação entre professor e alunos e destes entre si é condição indispensável ao aparecimento da vontade de dizer, falar, comunicar” (Cunha, 2011, p. 26).

Os recursos digitais, como bem cita P I “através de slides, vídeos” entre outras ferramentas, podem trazer aos alunos divertimento, motivação e maior chance de aprendizado dos conteúdos (Silveira *et al.*, 2012). De acordo com Moran (2013, p. 49), ainda falta à escola reconhecer o verdadeiro potencial do vídeo como uma ferramenta poderosa no ensino. Em suas próprias palavras: “[...] O vídeo pode ser planejado para documentar eventos, aulas, excursões, experimentos, entrevistas, depoimentos.” (Moran, 2013, p. 49). Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, orientando os alunos na elaboração do roteiro, na edição de imagens, na seleção de áudio e em outros elementos. Seabra (2010, p. 8) enfatiza essa questão, afirmando que:

A maioria dos celulares possibilita a gravação de pequenos vídeos. Máquinas fotográficas digitais também permitem filmagem e as filmadoras estão cada vez mais acessíveis. O projeto pode ser um trabalho individual ou em grupo, uma ficção desenvolvida a partir de um roteiro feito pelos alunos ou um documentário com tema e objetivos bem definidos.

É essencial que o professor esteja imerso no mundo dos jovens e adultos, próximo e sensível, aprendendo a ouvir, identificando potenciais e cultivando relações afetivas para promover o desenvolvimento educacional completo dos alunos. O público que estuda nesta etapa de ensino é composto por pessoas que muitas vezes não teve acesso as tecnologias durante parte de sua vida, sendo imersos neste universo junto com a própria revolução tecnológica, isto é, uma nova realidade.

Perante esta premissa, indagou-se nesta categoria: Qual tem sido a receptividade dos alunos em relação ao uso dessas tecnologias digitais?

**P I:** são bem aceitas.

**P II:** tem sido bem entusiasmado, a ponto de se precisar intervir para evitar o copia e cola das respostas.

**P III:** Tem sido muito boa.

Qualquer método diferente de ensino passa por um período de aceitação e estranhamento, e com as tecnologias digitais não seria diferente. Os desafios impostos pelo uso das tecnologias na educação vão além da aceitação, da adaptação do docente aos instrumentos e do manuseio destes aportes tecnológicos pelos alunos. Existem inúmeras maneiras de aproveitar os recursos tecnológicos, e quando utilizados adequadamente, tornam-se ferramentas cruciais para a educação.

Na proposta de educação contemporânea, os equipamentos tradicionais de suporte pedagógico, como giz, quadro e livros, entre outros, dialogam parcialmente com novos elementos, ampliando o repertório da escola e do professor na busca pelo significado real e pelo desejo da educação transformadora. Dessa forma, busca-se maximizar o conhecimento por meio de diversos recursos que propiciem o melhor aprendizado. Segundo Carvalho (2006, p. 260):

A aplicação de ferramentas que proporcionam facilidades no entendimento do aluno tem sido buscada e aderida com mais frequência no ambiente escolar. A inovação, a criatividade, e a dinamização são encontradas na internet e há diversos recursos que trabalham com todos os sentidos das crianças e jovens. Diante dessa realidade, um dos desafios da escola e dos professores é de se adaptar para fazer melhor aproveitamento das TIC, inovando a maneira de comunicação e transmissão de conteúdos programáticos, possibilitando maior interação e integração entre professores e alunos estimulando o aprendizado.

É preciso instruir estes alunos ao acesso e mais ainda, ao uso pedagógico dos recursos digitais, de forma inteligente. Assim, esta categoria baseou-se na

seguinte abordagem: Cite os principais desafios enfrentados na turma da EJA em relação ao uso das tecnologias digitais.

**P I:** falta de formação tecnológica para os alunos e a internet não contribui.

**P II:** o principal problema de acesso é a disponibilidade da rede, já que muitas vezes há problemas de conectividade que impedem o uso.

**P III:** a escola não dispõe de computadores suficientes em seu laboratório para atender a demanda das turmas.

Um dos empecilhos que geralmente são encontrados para a educação baseada na tecnologia é o que P I enumera quando diz que “muitas vezes há problemas de conectividade que impedem o uso (da *internet*)” e P II complementa sobre a falta de computadores no laboratório. Diante disso, Santos e Bonfim (2017), dizem que seria importante modificar esse cenário, com uma genuína intenção por parte do poder público de reformar os laboratórios, criando um ambiente com produtos de qualidade para as futuras gerações. Dessa forma, os alunos da escola pública teriam acesso às tecnologias sempre que necessário, com a supervisão de um responsável pela manutenção e conservação.

Uma oportunidade de investigar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem na educação de adultos... a motivação encoraja e traz o desejo de explorar e de conhecer algo novo, mesmo que não seja fácil assumir a responsabilidade de enfrentar e superar as dificuldades (Mortari, 2001, p. 114).

A implementação dessa ideia estimularia nos alunos a vontade de aprender, incentivando a pesquisa e o conhecimento contínuo, o que contribuiria significativamente para o ensino-aprendizagem.

Trabalhar com o público da EJA permite ao docente uma experiência diferente das outras etapas de ensino, porque o público já possui uma bagagem cultural e social, conhecimentos prévios e capacidade reflexiva construída, o que se torna um diferencial determinante para a prática docente. É a motivação que verdadeiramente incentiva os jovens a frequentarem a escola após um dia de trabalho, após um dia dedicado a suas atividades remuneradas, muitas vezes desgastantes para a estrutura física e mental. Portanto, é essencial abordar a questão do ensino-aprendizagem de maneira prazerosa, apresentando

problemáticas interessantes e proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender novas tecnologias (Santos; Bonfim, 2017).

Com o intuito de compreender a extensão destas experiências esta categoria se baseia na pergunta: Quais são as principais lições ou aprendizados que você, como professor, tem obtido ao trabalhar com o ensino de história na modalidade EJA, especialmente considerando o uso das tecnologias digitais?

**P I:** inovação no ensino, novas metodologias, criatividade nos links e sites.

**P II:** a principal dificuldade é engajar os alunos, muitas vezes já cansados da rotina de trabalho. Assim, a tecnologia tem sido uma alternativa para a falta de materiais impressos que muitas vezes vivenciamos, apesar também dos problemas de conectividade.

**P III:** a utilização das tecnologias na EJA tem se tornado um aprendizado para mim, uma fonte de inspiração e inovação. Busco novas formas de trabalhar com as tecnologias para que meus alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Segundo Preto (2017), o frequente uso das Tecnologias Digitais e sua integração ao ensino contribuem para diversificar as práticas de ensino e aprendizagem na EJA, o que se completa com a afirmação de P III quando afirma que o uso das tecnologias na educação “tem se tornado um aprendizado para mim, uma fonte de inspiração e inovação.” Soares (2012), afirma que é através da prática e pela prática que o professor, enquanto ser social, transforma seu ambiente e a si mesmo, se reinventa na luta e transforma suas condições sociais de vida, que são ao mesmo tempo uma autocriação e uma criação coletiva.

Dessa forma, a "práxis é fundamental, sendo o elemento que fundamenta, relaciona e sustenta toda a humanidade" (Soares, 2012, p. 18). O papel do professor como mediador, tanto tecnicamente quanto metodologicamente, torna-se essencial para promover ambientes de aprendizagem adequados. Conforme afirmado por Almeida (2010, p. 71) “o professor cria ambientes de aprendizagem interdisciplinares, propõe desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e promover a construção do conhecimento utilizando a tecnologia”.

Considerando as contribuições das tecnologias digitais observa-se que a cultura tecnológica no ambiente escolar e educacional possui mecanismos capazes de promover o desenvolvimento e a interação pessoal, interpessoal e sensorial no contexto do ensino e da aprendizagem, diante das condições de uso das tecnologias inovadoras no âmbito didático-pedagógico. Com base nesse entendimento, torna-se

fundamental realizar constantes ações de planejamento, execução e avaliação das práticas docentes que favoreçam o desempenho dos alunos nas dimensões sensoriais, racionais, éticas, políticas e socioculturais, contribuindo para a aquisição das informações e conhecimentos desejados na formação do ser humano.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho que buscou investigar o impacto da utilização de tecnologias no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da Escola Cidadã Integral Bonifácio Saraiva de Moura apresentou os desafios e as potencialidades da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional da EJA, destacando-se a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às especificidades desse público.

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados sugerem que o uso das TDICs no ensino de História na EJA pode contribuir significativamente para a melhoria do processo educacional, proporcionando maior interesse dos estudantes, contextualização dos conteúdos e facilitação da compreensão de conceitos históricos complexos, facilitando pois o ensino de história nesta etapa de ensino, na qual os alunos se readaptam a escola após anos distante dela e, agora, com uma rotina que envolve trabalho, família e nova realidade. No entanto, também foi identificado que a efetividade dessas ferramentas depende da forma como os professores as utilizam, da infraestrutura tecnológica disponível e do propósito de cada disciplina.

Através das falas dos participantes infere-se que é fundamental que os sistemas educacionais continuem investindo em recursos tecnológicos adequados, a fim de promover uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos da EJA. Além disso, é necessário repensar constantemente as práticas pedagógicas, buscando sempre a inovação e a adequação aos desafios contemporâneos, de forma a garantir uma educação contextualizada, significativa e transformadora para os jovens e adultos em processo de escolarização, valorizando os conhecimentos prévios e a realidade social e cultural deles.

A partir da revisão bibliográfica, análise e discussão dos resultados da pesquisa, conclui-se que as TDICs têm o potencial de transformar o ensino de história na EJA, tornando-o mais dinâmico, interativo e relevante para a formação cidadã e crítica dos estudantes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ANTUNES, C. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. UNESCO, RAAAB, Brasília, 2008. p. 221-230.

BARROS, Ranyelle; OLÍMPIO, Inalda. A inserção das novas tecnologias na formação de professores. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 2, n. 03, 2016

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, M. BRAGA, J. **O ensino de história nos Anos Iniciais do ensino fundamental**. 2007.

CARDOSO, J.S. **Tecnologia como uma ferramenta poderosa no aprendizado de idiomas**. In: POSSAS, S. (org.). **Inglês na sala de aula: ação e reflexão**. São Paulo: Moderna/ Richmond, 2010.

CORRÊA, Luís de Miranda. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa**. Porto: Porto Editora. 2007.

COUTINHO, J. S. Alternativas metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, artigos** 2014.

CUNHA, Sandra Margarida Sousa e. **A aprendizagem da leitura e da escrita fatores pedagógicos e cognitivos**. Lisboa, 2011.

DOS SANTOS, R. de C. Evangelista; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, p. 167-184, 2012.

FERREIRA, Priscila Matsushita. **O ensino de história na educação de jovens e adultos na perspectiva da práxis freireana**. **Perspectivas web**, 2020.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

KNACK, Eduardo Roberto Jordão; FRIDERICHS, Lidiane. História do ensino de História no Brasil: tendências, continuidades, rupturas. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá-MT, vol. 5, n. 1, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e comunicação: interconexões e convergências**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 647-665, out. 2007.

LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina Do Lago; JUNIOR, Arnaldo Martin Szlachta. **Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

MENEZES, Clarice. **Reinventando a prática pedagógica com recursos tecnológicos**. 2016.

MORAN, JOSÉ M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor, São Paulo, 2007.

MORTARI, Magda Inês Moreira. **Educação de adultos e tecnologia**. In: DANYLUK, Ocsana Sônia (Org.). Educação de Adultos: ampliando horizontes de conhecimentos. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Paranaíba, 2013.

NICODEMOS, Alessandra. **Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão?** Revista Periferia (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014.

PEREIRA, B.T.; FREITAS, M.C. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Escola do Futuro, São Paulo, v. 2, n. 8, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**, São Paulo: Cortez, 2007.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PONTES, Carlos José de Farias; NICOLLI, Aline Andréia. **História do Ensino de História no Brasil**. Rio Branco. Stricto Sensu, 2019. 62 p,

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. p. 261-347.

PRENSKY, Marc. **Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!** São Paulo: Phorte, 2010.

PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Edufba: Salvador, 2017.

RIBEIRO, Elizabeth Barbosa; FERNANDES, Kamilla Iashmine; SANTOS, Ramofly Bicalho. **A educação de jovens e adultos no século XX**. Rio de Janeiro. 2013.

RUCKERT, Joelmir Renan. **O impacto dos recursos tecnológicos em aulas de história no ensino fundamental da escola municipal professor Alfredo Schneider, do município de Teutônia/RS**. Lajeado, 2022.

SANTOS, N. F.; BONFIM, E. L. S. **Tecnologias na Educação de Jovens e Adultos**. 2017

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 4-5, nov. 2006.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire: por uma pedagogia de mudanças**. Dia a Dia Educação. 2015.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. **Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar**. Eduepb. 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, 2010.

SOARES, Rômulo J. Práxis e Educação transformadora. In: **Práxis e Formação Humana**. MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. Fortaleza: EdUECE, 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

TURAZZI, M. GABRIEL, C. T. **Tempo e história**. São Paulo: Moderna, 2006.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. V **Conferência internacional sobre a educação de adultos**. Brasília: SESI; UNIESCO, 1999.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.