



Metodologia de Ensino de Ciências Humanas na EJA de São Miguel do Oeste (2018)

Human Sciences Teaching Methodology in Youth and Adult Education (EJA) in São Miguel do Oeste (2018)

Metodología de la Enseñanza de Ciencias Humanas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de São Miguel do Oeste (2018)

Leandro Freitas Oliveira

Doutorando em História | Universidade Federal da Fronteira Sul | Santa Catarina | Brasil

E-mail: le.freitas.19@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4451-7389>

Miriam Aparecida Moreira

Doutora em Ciências da Saúde | Universidade Federal de São Paulo | São Paulo | Brasil

E-mail: miriamjudofisio770@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3646-1699>

Resumo:

A partir da década de 1990, o papel da mediação docente consolidou-se como objeto central de reflexão no campo do Ensino de História e das Ciências Humanas. Este artigo analisa a efetividade de uma abordagem pedagógica dialógica e problematizadora desenvolvida no contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no município de São Miguel do Oeste (SC). A investigação fundamenta-se teoricamente nos pressupostos da Educação Histórica e da Didática das Ciências Humanas, mobilizando as noções de literacia histórica, consciência histórica e aprendizagem significativa (Barca, 2004; Lee, 2011; Rüsen, 2010; Schmidt, 2009). Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa com observação participante realizada no segundo semestre de 2018 em turmas do 2º ano do Ensino Médio nas disciplinas de História e Sociologia. O corpus empírico, composto por 48 horas de observações e notas de campo, foi submetido à Análise de Conteúdo Temático-Categorial (Bardin, 2011) triangulada com análise documental do Projeto Político Pedagógico. Os resultados apontam que a desconstrução do modelo tradicional conteudista, mediante a ancoragem dos conteúdos científicos (como a CLT e o Sufrágio Feminino) nos saberes da vida prática dos estudantes-trabalhadores, favorece a transição de noções de senso comum para o desenvolvimento de meta-conceitos e para a apropriação crítica da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mediação Docente. Ensino de História. Ensino de Sociologia. Literacia Histórica.

Abstract:

Since the 1990s, the role of teaching mediation has consolidated itself as a central object of reflection

within the fields of History Teaching and the Human Sciences. This article analyzes the effectiveness of a dialogical and problematizing pedagogical approach developed within the context of the Youth and Adult Education Center (CEJA) in the municipality of São Miguel do Oeste, Santa Catarina, Brazil. Theoretical support relies on the assumptions of Historical Education and the Didactics of Human Sciences, mobilizing the concepts of historical literacy, historical consciousness, and meaningful learning (Barca, 2004; Lee, 2011; Rüsen, 2010; Schmidt, 2009). Methodologically, this qualitative case study employed participant observation conducted in the second semester of 2018 across 11th-grade high school classes in History and Sociology. The empirical corpus, comprising 48 hours of observations and field notes, underwent Categorical-Thematic Content Analysis (Bardin, 2011), triangulated with a documentary analysis of the Political-Pedagogical Project. Findings indicate that deconstructing the traditional, content-driven model—by anchoring scientific knowledge (such as the Consolidation of Labor Laws/CLT and Women's Suffrage) in the practical everyday knowledge of working-class students—promotes the transition from common-sense notions toward the development of meta-concepts and the critical appropriation of citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching Mediation. History Teaching. Sociology Teaching. Historical Literacy.

Resumen:

A partir de la década de 1990, el papel de la mediación docente se consolidó como objeto central de reflexión en el campo de la Enseñanza de la Historia y de las Ciencias Humanas. Este artículo analiza la efectividad de un enfoque pedagógico dialógico y problematizador desarrollado en el contexto del Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA) en el municipio de São Miguel do Oeste (Santa Catarina, Brasil). La investigación se fundamenta teóricamente en los presupuestos de la Educación Histórica y de la Didáctica de las Ciencias Humanas, movilizand las nociones de alfabetización histórica, conciencia histórica y aprendizaje significativo (Barca, 2004; Lee, 2011; Rüsen, 2010; Schmidt, 2009). Metodológicamente, se trata de un estudio de caso de carácter cualitativo con observación participante realizada en el segundo semestre de 2018 en aulas del segundo año de Educación Secundaria (*Ensino Médio*) en las asignaturas de Historia y Sociología. El corpus empírico, integrado por 48 horas de observaciones y notas de campo, fue sometido al Análisis de Contenido Temático-Categorical (Bardin, 2011) triangulado con el análisis documental del Proyecto Político-Pedagógico. Los resultados señalan que la deconstrucción del modelo tradicional memorístico/contenidista, mediante el anclaje de los contenidos científicos (como la Consolidación de las Leyes del Trabajo/CLT y el Sufragio Femenino) en los saberes de la vida práctica de los estudiantes-trabajadores, favorece la transición de nociones del sentido común hacia el desarrollo de metaconceptos y la apropiación crítica de la ciudadanía.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos. Mediación Docente. Enseñanza de la Historia. Enseñanza de la Sociología. Alfabetización Histórica.

1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a centralidade da ação docente e a especificidade do conhecimento escolar têm assumido papel primordial nas agendas de pesquisa em Educação e Didática das Ciências Humanas. Esse movimento bibliográfico e empírico catalisou contundentes críticas ao paradigma pedagógico tradicional de índole positivista e transmissão verticalizada. Tal modelo, estruturado com base na autoridade inquestionável do educador e na memorização passiva de fatos isolados, negligencia sistematicamente o repertório cognitivo e as experiências pregressas dos discentes (Barca, 2004; Lee, 2011; Mansutti, 2011; Rüsen, 2010; Schmidt, 2009).

No cenário educacional brasileiro, a persistência de práticas pedagógicas conteudistas manifesta-se em diferentes níveis da Educação Básica, agravando-se substancialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os sujeitos que compõem as turmas de EJA, majoritariamente trabalhadores, sujeitos com trajetórias escolares descontínuas, idosos e jovens em situação de defasagem idade-série — demandam propostas de ensino que superem a mera escolarização formalista. Requerem uma práxis pedagógica que estabeleça nexos de sentido entre o conhecimento acadêmico e as suas vivências materiais e culturais no mundo do trabalho (Freire, 2019).

Embora a literatura especializada venha reiterando os benefícios teóricos do ensino dialógico (Freire, 2019; Rüsen, 2010), nota-se uma lacuna persistente de pesquisas empíricas dedicadas a investigar o cotidiano microanalítico das salas de aula da EJA em regiões periféricas e do interior do Sul do Brasil. O presente artigo busca preencher essa lacuna ao examinar a factibilidade epistemológica e os desafios práticos da implementação de uma mediação docente problematizadora e interdisciplinar no extremo oeste de Santa Catarina.

Partindo desse enquadramento, a questão central que orienta a investigação formula-se nos seguintes termos: em que medida a atuação do professor como mediador do conhecimento científico, ancorada nas experiências prévias dos estudantes-trabalhadores da EJA, viabiliza o desenvolvimento do pensamento histórico e a apropriação crítica dos conceitos das Ciências Humanas?

O objetivo principal consiste em analisar a articulação didático-pedagógica nas disciplinas de História e Sociologia em uma instituição pública da rede estadual de ensino de São Miguel do Oeste (SC). Investigam-se as estratégias de mediação, o uso de fontes primárias e documentos pessoais, a dinâmica de interação comunicativa em sala de aula e a reestruturação das lógicas avaliativas.

1.1 Fundamentação Teórica: Mediação Docente, Consciência Histórica e Literacia

A fundamentação teórica deste trabalho articula a matriz epistemológica da teoria da história

com as reflexões contemporâneas do campo da Educação Histórica e da Didática das Ciências Humanas.

A teoria da história formulada por Jörn Rüsen (2001, 2010) postula que a ciência histórica adquire sua plena legitimidade e sentido quando se conecta rigorosamente às necessidades de orientação prática dos sujeitos no tempo. Conforme aponta Rüsen (2010, p. 85), o processo de produção do conhecimento histórico é determinado pela sua relação com a práxis e com a vida prática. A consciência histórica opera, assim, como uma operação mental estruturante mediante a qual a experiência do passado é interpretada para compreender o presente e projetar expectativas de futuro. No ambiente escolar, essa premissa epistemológica fundamenta o ensino problematizador: o conhecimento histórico deixa de ser um conjunto estático de datas e eventos para converter-se em ferramenta de orientação existencial e política.

Complementando esse horizonte epistemológico, as pesquisas em Educação Histórica — com destaque para as contribuições de Peter Lee (2011, 2016) e Isabel Barca (2004) — evidenciam a necessidade de distinguir a mera assimilação de conteúdos substantivos da aprendizagem baseada em conceitos de segunda ordem (evidência, explicação histórica, empatia, mudança e continuidade). Para Lee (2016, p. 120), a história constitui uma dimensão cognitivamente transformadora da educação, pois só atinge seu propósito quando capacita os estudantes a analisarem o mundo criticamente sob uma perspectiva histórica, desconstruindo a visão ingênua do senso comum.

Nessa direção, Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 38) ressalta que a função do docente mediador reside em fornecer aos alunos os instrumentos analíticos necessários para compreender a lógica de produção do conhecimento científico, permitindo-lhes elaborar argumentos autônomos. No contexto específico da EJA, essa mediação ganha especial densidade quando articulada ao pensamento de Paulo Freire (2019). O diálogo libertador freireano não significa espontaneísmo didático, mas o rigoroso ponto de partida que toma os saberes de experiência e trabalho do estudante para submetê-los à reflexão crítica e à síntese conceitual.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso empírico de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, adequado para a investigação aprofundada de um fenômeno educacional circunscrito ao seu contexto real de ocorrência (Yin, 2015).

O campo da pesquisa foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) situado no município de São Miguel do Oeste (SC), instituição da rede pública estadual que atende discentes de sete municípios da microrregião do extremo oeste catarinense. O estudo concentrou-se nas turmas do

2º ano do Ensino Médio Regular da EJA nas disciplinas de História e Sociologia durante o segundo semestre de 2018.

Participaram do estudo 17 estudantes na disciplina de História e 16 na disciplina de Sociologia, com faixa etária compreendida entre 18 e 60 anos, englobando trabalhadores da agroindústria local, prestadores de serviços, donas de casa e aposentados. Incluíram-se também na investigação os dois docentes responsáveis pelas disciplinas, identificados ao longo do texto pelos pseudônimos de Mathias (História) e Ângelo (Sociologia).

A coleta de dados estendeu-se ao longo de dois meses, somando 48 horas de observação participante direta (24 horas/aulas em cada disciplina). Os procedimentos de coleta englobaram: Registro detalhado das dinâmicas pedagógicas, organização do espaço, mediações docentes, falas dos estudantes e reações emocionais/cognitivas; Diálogos estabelecidos nos momentos de intervalo e ao término das aulas com discentes e professores para averiguar percepções sobre o processo de aprendizagem e a autoeficácia; Exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, dos Planos de Ensino e das propostas de atividades escritas.

O tratamento do corpus empírico orientou-se rigorosamente pela Análise de Conteúdo em sua vertente Temático-Categorical (Bardin, 2011). O material foi submetido às três fases formais: *pré-análise* (leitura flutuante e constituição do corpus); *exploração do material e codificação* (fatiamento do texto em Unidades de Registro - UR e agrupamento por afinidade semântica em Unidades de Contexto — UC); e *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Emergiram do processo quatro categorias analíticas centrais: Mediação Docente Dialógica e Desconstrução da Autoridade Vertical; Ancoragem do Conhecimento Prévio do Trabalhador; Interdisciplinaridade Operacional (O tema integrador Era Vargas/Direitos); Ressignificação do Erro e Avaliação Processual.

A validação das inferências apoiou-se na Triangulação de Métodos e Fontes (observação, relatos orais e análise documental), garantindo o rigor metodológico das interpretações apresentadas. A pesquisa observou os ditames éticos preconizados pela Resolução CNS nº 510/2016, assegurando o consentimento livre e esclarecido dos participantes e o rigoroso anonimato dos sujeitos.

2.1 Caracterização do Contexto Escolar e Perfil Discente

O CEJA de São Miguel do Oeste foi criado em meados da década de 1990 para suprir as demandas formais de escolarização da população trabalhadora do extremo oeste catarinense. O Projeto Político Pedagógico da instituição explicita a missão de educar para a cidadania, a solidariedade e o respeito à diversidade, integrando o ensino a atividades socioculturais (mostras de talentos, palestras educativas e eventos comunitários).

O perfil do público discente caracteriza-se por acentuada heterogeneidade sociocultural e etária, dividindo-se em quatro marcadores principais: Idosos que não frequentaram a escola na idade própria em virtude das exigências precoces do trabalho rural; Adultos entre 22 e 35 anos que interromperam os estudos por razões econômicas, maternidade/paternidade ou deslocamentos territoriais; Jovens entre 18 e 20 anos oriundos do ensino regular com histórico de reprovações sucessivas; Estudantes vinculados a programas de reinserção social (cujo recorte não integrou a amostragem deste estudo específico).

Conforme indicam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o analfabetismo funcional e a defasagem escolar atingem prioritariamente as populações de menor renda, revelando que a permanência na EJA enfrenta obstáculos contrários à plena efetivação do direito constitucional à educação (Brasil, 1988).

A literatura pedagógica especializada adverte sobre o risco da infantilização das práticas e materiais didáticos aplicados à EJA (Farias *et al.*, 2024; Rodrigues *et al.*, 2026). A utilização de metodologias inadequadas fere a dignidade do estudante adulto e desconsidera seu acumulado de saberes vitais. A permanência na escola é frequentemente acompanhada por sentimentos de baixa autoestima, ansiedade e medo da avaliação punitiva. Superar tais barreiras exige a reconceituação do espaço de sala de aula como ambiente coletivo de produção de conhecimento.

A eficácia da articulação entre a História e a Sociologia no CEJA exige uma reflexão ontológica rigorosa sobre a especificidade dos sujeitos que habitam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Longe de constituírem um bloco homogêneo ou uma tabula rasa cognitiva, os estudantes da EJA possuem o que Paulo Freire (2019) denominou de "leitura de mundo" previamente estruturada. Suas trajetórias de vida são marcadas por saberes acumulados na dureza do trabalho informal, nas rotinas exaustivas das agroindústrias, na criação dos filhos, na viuvez, no envelhecimento e na resiliência diante da exclusão social. O grande dilema da pedagogia tradicional residia em tratar esses saberes informais ou como deficiências a serem erradicadas ou como folclore irrelevante para a ciência escolar.

Contudo, sob a ótica da Didática das Ciências Humanas de matriz crítica e decolonial, a experiência vital do estudante-trabalhador é concebida como o ancoradouro epistêmico fundamental para a apreensão de teorias de alta complexidade. A conversão do "saber de experiência feito" em "saber escolar sistematizado" não ocorre por meio de uma imposição doutrinária top-down, mas sim por uma mediação dialógica capaz de provocar o conflito cognitivo. Quando o estudante compreende que as suas dificuldades financeiras cotidianas ou o medo de sofrer retaliação trabalhista ao exigir direitos não são infortúnios pessoais ou destinos fatais, mas sim efeitos colaterais de uma estrutura socioeconômica historicamente construída, a sua postura existencial se altera. O sofrimento

individual converte-se em diagnóstico sociológico e consciência histórica.

Essa reconceituação do espaço da sala de aula enquanto comunidade investigativa contraria as tendências contemporâneas de simplificação e infantilização do currículo da EJA. Conforme advertem Farias et al. (2024) e Rodrigues et al. (2026), a pretexto de atender a um público com defasagem escolar, muitas redes públicas reduzem os conteúdos de Ciências Humanas a manuais superficiais, cartilhas aligeiradas e dinâmicas desprovidas de densidade conceitual. A experiência observada em São Miguel do Oeste demonstrou exatamente o oposto: quanto mais rigorosa e teórica foi a mediação docente — ao introduzir a legislação trabalhista na CTPS, a historiografia do sufrágio ou os meta-conceitos de segunda ordem —, mais elevado foi o nível de engajamento, autoestima e protagonismo intelectual demonstrado pelos discentes adultos.

2.2 Resultados e Discussão: A Prática Educativa em Ação A Conquista dos Direitos Trabalhistas na Aula de Sociologia

Na disciplina de Sociologia, o professor Ângelo abordou a temática da estrutura trabalhista brasileira a partir de um objeto gerador da cultura material dos próprios discentes: a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). Rompendo com a exposição abstrata da legislação, o docente solicitou que os alunos trouxessem o documento para a sala.

A mediação iniciou-se por meio de uma problematização dialógica ancorada no cotidiano: *Quantos possuem carteira assinada? Quem já vivenciou o trabalho informal? Como se organizam o gozo de férias e a remuneração do 13º salário?* As respostas iniciais evidenciaram um conhecimento fragmentado e a naturalização de certas práticas patronais, como a imposição inquestionável do banco de horas em frigoríficos da região.

A partir dos relatos, o docente introduziu a historicidade das leis trabalhistas no Brasil. É fundamental notar que, no âmbito da transposição didática, o professor buscou sintetizar processos complexos para torná-los compreensíveis aos estudantes. Sob o ponto de vista da ciência historiográfica rigorosa, a consolidação dos direitos trabalhistas não ocorreu de forma unificada ou benevolente: a previdência social foi instituída setorialmente a partir da Lei Eloy Chaves (1923); o direito a férias para determinadas categorias consolidou-se em 1925; a CLT foi promulgada em 1943 sob o Estado Novo; e o 13º salário foi conquistado mediante mobilização sindical apenas em 1962 (Governo João Goulart).

Ao problematizar a natureza jurídica do 13º salário, o docente utilizou um cálculo didático simplificado para desmistificar a narrativa empresarial de que tal benefício configuraria uma "caridade" do empregador. Nessa mediação, o professor demonstrou aos discentes que, ao considerar

o mês comercial padrão composto por 4 semanas (28 dias) e multiplicá-lo pelos 12 meses do ano, obtém-se o total de 336 dias remunerados; ao subtrair essa quantia dos 365 dias do ano civil, evidencia-se um saldo residual aproximado de 29 dias de trabalho efetivamente prestados que não são contemplados nos pagamentos mensais ordinários, revelando que a gratificação natalina constitui a justa contraprestação pecuniária por esses dias excedentes trabalhados ao longo do ciclo anual.

O processo de transposição didática operado em sala de aula ao analisar o 13º salário e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) exige uma profunda delimitação epistemológica que rompa, definitivamente, com a narrativa tradicional da "dádiva estatal" ou do "paternalismo varguista". Historicamente, a constituição dos direitos trabalhistas no Brasil foi amiúde representada pelo paradigma historiográfico conservador como um ato unilateral de outorga do Estado Novo ou uma concessão benévola da figura carismática de Getúlio Vargas — mito sintomaticamente sintetizado no epíteto "Pai dos Pobres". Ocorre que, conforme demonstra a historiografia social do trabalho renovada a partir dos anos 1980 (Gomes, 2005; Silva Jr., 2004), a consolidação do aparato legal trabalhista não derivou de um vazio mobilizatório ou de uma suposta passividade da classe trabalhadora, mas sim do acúmulo de lutas, greves, organizações mutualistas e reivindicações operárias que remontam à Primeira República.

Ao analisar o Trabalhismo enquanto ideologia e prática política, Angela de Castro Gomes (2005) postula que o pacto trabalhista consubstanciado no varguismo operou mediante um duplo movimento de cooptação e legitimação. O Estado não "inventou" os direitos do trabalho ex nihilo; antes, apropriou-se das pautas históricas do movimento operário — as quais vinham sendo gestadas em corporações, sociedades de socorros mútuos e sindicatos autônomos desde o início do século XX (Silva Jr., 2004) — para reorganizá-las sob uma moldura jurídica tutelada. A outorga da CLT em 1943 e a posterior aprovação da Lei nº 4.090/1962, que instituiu a Gratificação de Natal (o 13º salário) sob o governo João Goulart, representam momentos em que a pressão e a capacidade de barganha da classe trabalhadora organizada tensionaram os limites da legalidade patronal, forçando o Poder Executivo e o Legislativo a institucionalizarem conquistas materiais historicamente disputadas.

Nesses termos, a intervenção pedagógica que mobilizou o cálculo aritmético da Gratificação de Natal em sala de aula ganha uma dimensão analítica ainda mais profunda quando tensionada por esse referencial teórico. Ao desmistificar a falsa premissa de que o 13º salário seria um "presente" do empregador no fim de ano, o exercício didático reverte a lógica da dádiva e a reinsere no âmbito da mais-valia e do tempo de trabalho socialmente necessário. Como aponta a sociologia crítica do trabalho de inspiração marxiana e thompsoniana (Thompson, 1998; Tragtenberg, 2006), o tempo mercantilizado na sociedade capitalista é objeto de constante litígio. Os 29 dias residuais trabalhados ao longo do ano civil e não contemplados na remuneração mensal ordinária revelam que a gratificação

natalina nada mais é do que o pagamento diferido de um valor previamente extorquido do trabalhador pela própria dinâmica da jornada semanal.

Portanto, a transição do senso comum para a consciência histórica crítica exige que os estudantes-trabalhadores da EJA percebam o direito não como uma concessão harmônica da ordem jurídica, mas como um campo de forças atravessado por antagonismos de classe. Quando o professor problematiza a trajetória de aprovação do 13º salário — rememorando a violenta oposição da imprensa conservadora e do empresariado na década de 1960, que alardeavam a falência da indústria nacional e o surto inflacionário diante da obrigatoriedade do pagamento —, os discentes reposicionam sua própria identidade de classe. A Carteira de Trabalho deixa de ser vista como um mero passaporte burocrático de submissão ao patronato local para erguer-se como documento histórico cristizador de batalhas sociais travadas por gerações de trabalhadores que os antecederam.

Essa demonstração didática gerou impacto cognitivo nos estudantes, que manifestaram surpresa ao perceberem que a gratificação natalina corresponde à contraprestação de dias trabalhados ao longo do ano. A atividade desdobrou-se na análise direta das cláusulas da CLT e no debate sobre o receio de recorrer à Justiça do Trabalho em pequenas cidades, onde vigoram mecanismos informais de retaliação e estigmatização do trabalhador.

2.2.1 A Conquista do Sufrágio Feminino e a Cidadania na Aula de História

Em articulação interdisciplinar com a Sociologia, o professor Mathias desenvolveu nas aulas de História a temática da Era Vargas sob o prisma da expansão dos direitos políticos e do sufrágio feminino no Brasil.

A disposição espacial da sala de aula em círculo e a permissão para o consumo de chimarrão, elemento da cultura imaterial do extremo oeste catarinense, constituíram estratégias intencionais para atenuar a assimetria de poder e fomentar o conforto comunicativo dos estudantes.

Ao serem questionados inicialmente sobre o significado da cidadania e do voto feminino, os estudantes apelaram para generalizações do senso comum, demonstrando desconhecimento sobre a trajetória das lutas feministas. O docente promoveu então a reconstituição histórica do processo: desde as primeiras manifestações emancipatórias do século XIX até a edição do Código Eleitoral de 1932 e a Constituição de 1934.

Mathias destacou criticamente as restrições iniciais do texto legal (que concedia o voto apenas a mulheres alfabetizadas, solteiras ou viúvas com renda própria, e exigia autorização matrimonial para as casadas), bem como o hiato democrático imposto pelo Golpe do Estado Novo em 1937, que postergou a participação eleitoral efetiva para o pleito de 1945.

Organizados em pequenos grupos de pesquisa, os discentes investigaram desdobramentos contemporâneos dos direitos das mulheres (divórcio, independência econômica, divisão do trabalho doméstico e violência de gênero). As apresentações revelaram alto engajamento: dados sobre a dupla jornada feminina provocaram debates densos entre os próprios alunos. A constatação de uma discente de que a pesquisa sobre os direitos das mulheres era "*um trabalho infinito*" sintetiza a apreensão da historicidade enquanto processo dinâmico e inconcluso.

Para compreender a envergadura cognitiva das interações ocorridas na aula de História sobre a conquista do Sufrágio Feminino, faz-se imperativo recorrer ao referencial teórico dos *conceitos de segunda ordem* (ou meta-conceitos), sistematizado no campo da Educação Histórica por Peter Lee (2011, 2016), Isabel Barca (2004) e Rosalyn Ashby (2005). De acordo com esse paradigma epistemológico, o aprendizado da História não se confunde com a simples acumulação de conteúdos substantivos (ou de *primeira ordem*), tais como datas, nomes de presidentes, decretos ou eventos isolados. Embora os conceitos substantivos (como "Era Vargas", "Código Eleitoral de 1932" ou "Constituição de 1934") sejam indispensáveis enquanto matéria-prima, a literacia histórica propriamente dita só se efetiva quando os estudantes desenvolvem e aplicam conceitos meta-históricos de segunda ordem, tais como *evidência, mudança e continuidade, causabilidade, significância histórica e empatia histórica*.

Na experiência investigada, o conceito de segunda ordem da Mudança e Continuidade emergiu com centralidade quando o docente desconstruiu a visão linear e triunfalista da história das mulheres. Ao analisar a promulgação do Código Eleitoral de 1932 e a Constituição de 1934, os discentes foram provocados a perceber que a conquista do voto não resultou em um ato de emancipação absoluta e imediata. As restrições legais impostas às mulheres — a exigência de ser alfabetizada, solteira ou viúva com renda própria, ou de contar com a autorização formal do cônjuge caso fosse casada, demonstraram que a alteração no plano jurídico (mudança) coexistiu com a permanência de estruturas patriarcais de dominação e controle sobre os corpos femininos (continuidade). A consciência de que as permanências históricas tensionam as transformações políticas permitiu aos estudantes compreenderem por que a igualdade formal perante a lei não extinguiu a disparidade salarial ou a sobrecarga da dupla jornada na contemporaneidade.

Paralelamente, a mobilização do conceito de segunda ordem da Evidência Histórica manifestou-se na análise crítica das fontes documentais e dos recortes de periódicos do início do século XX trabalhados em sala de aula. Em vez de tomarem os textos legais ou os discursos políticos como relatos neutros e verdadeiros do passado, os alunos aprenderam a interrogar a fonte: *quem produziu este documento? Quais interesses de classe e de gênero ele expressava? Quem foi silenciado nesse texto?* Essa atitude investigativa, como sinaliza Lee (2016), descola o estudante da

posição de leitor passivo de uma história dada e o converte em um agente que compreende a natureza inferencial e construída do conhecimento historiográfico.

Outro pilar fundamental revelado pela observação empírica foi a construção da Empatia Histórica (ou identificação empática contextualizada). Ao contrário do anacronismo, que julga o passado a partir dos valores morais do presente, a empatia histórica exige que o estudante reconstitua o horizonte de expectativas, as limitações cognitivas e os constrangimentos socioculturais que delineavam as ações dos sujeitos do passado (Ashby; Lee, 2005). Ao analisarem os diários, cartas e manifestos das sufragettes brasileiras, como Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura, as alunas e alunos da EJA não apenas compreenderam a coragem moral daquelas mulheres, mas também identificaram as barreiras de classe que diferenciavam o feminismo elitista do feminismo operário. A empatia contextualizada permitiu que a aluna Madalena, ao relacionar a luta de 1932 com a escassez de representatividade feminina na câmara de vereadores da sua própria cidade, operasse o salto qualitativo da empatia histórica para a orientação temporal prática.

Por fim, o conceito de segunda ordem da Significância Histórica estruturou a atividade de encerramento da unidade didática. Decidir o que é "significativo" na História implica selecionar eventos do passado com base em critérios de relevância, alcance e ressonância no presente (Barca, 2004). Quando o grupo de discentes concluiu que o estudo dos direitos das mulheres constituía um "trabalho infinito", eles estavam, em última análise, aplicando o critério da significância histórica: reconheceram que aquele evento ocorrido no século XX não permanece estático no passado, mas continua a emitir ondas de impacto sobre as suas vidas familiares, de trabalho e de cidadania no extremo oeste catarinense.

2.2.2 A Ressignificação da Avaliação e os Indicadores Extraclasse

Um dos pontos mais sensíveis no ensino de Ciências Humanas para a EJA reside na superação do modelo avaliativo de caráter punitivo ou meramente classificatório. Como adverte Antoni Zabala (1998), a avaliação em um processo formativo reflexivo não pode ser estática nem focada exclusivamente no produto final.

Nas turmas observadas, ambos os docentes adotaram a avaliação processual e qualitativa. O "erro" nas respostas sintáticas ou conceituais dos alunos foi desprovido de sanção moral ou quantitativa, sendo acolhido como momento investigativo de reestruturação do pensamento. A nota final resultou da combinação de produções individuais (respostas escritas, diários de leitura) e trabalhos coletivos (pesquisas em grupo e intervenções orais).

A eficácia desse modelo metodológico transpareceu para além das fronteiras físicas da sala de

aula. Registros de observação participante capturaram desdobramentos significativos nos espaços cotidianos dos discentes como a aluna Madalena conversando com familiares durante o intervalo sobre a sub-representação feminina na política local; o aluno Gabriel explicando a colegas de trabalho as origens históricas da CLT durante um encontro de final de semana; e a senhora Maria contextualizando para a neta a historicidade dos direitos políticos das mulheres.

Estes episódios, de elevada força indicativa, demonstram a ocorrência da literacia histórica e da orientação temporal concreta preconizada por Rüsen (2010) e Lee (2011). O conhecimento acamadêmico transformou-se em saber prático para a vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder se a implementação de uma metodologia docente dialógica e problematizadora, fundamentada na Educação Histórica e ancorada nos saberes dos alunos da EJA, configurava-se como uma proposta factível no cotidiano escolar do interior catarinense. Os dados empíricos obtidos e analisados confirmam a viabilidade dessa abordagem pedagógica.

A efetividade observada decorreu da articulação entre três eixos centrais: primeiro através da atuação dos professores como facilitadores e instigadores epistemológicos, em oposição à figura do docente transmissor autoritário, permitiu a conversão de temas historiográficos e sociológicos em problemas significativos para o cotidiano da classe trabalhadora; a integração planejada entre História e Sociologia em torno de um tema estruturante (Era Vargas, trabalho e cidadania) possibilitou a transição gradativa dos estudantes de concepções calcadas no senso comum para a construção de meta-conceitos analíticos; e, por fim, da desconstrução da lógica punitiva e a valorização das diversas formas de expressão discente reduziram a ansiedade e a baixa autoestima historicamente associadas aos estudantes da EJA, estimulando o protagonismo intelectual.

Embora se reconheça a limitação inerente a um estudo de caso circunscrito a uma única instituição, o que impede generalizações estatísticas, as evidências qualitativas reunidas oferecem contribuições para os debates sobre a Didática das Ciências Humanas na EJA. A utopia do professor mediador revela-se, portanto, uma prática pedagógica possível, necessária e urgente para a consolidação da formação cidadã e emancipatória na escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **O ensino da História: uma abordagem teórica e prática**. Porto: Porto Editora, 2004.

ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Empathy, perspective taking, and rational understanding. In: DAVIS, O. L.; YEAGER, E. A.; FOSTER, S. J. (ed.). **Historical empathy and inquiry in the social studies**. Washington, D.C.: Falmer Press, 2005. p. 21-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923. Crea, em cada uma das empresas de estradas de ferro existentes no país, uma caixa de aposentadoria e pensões para os respectivos empregados. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1923. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/dpl4682-1923.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

FARIAS, Sueli Cirilo *et al.* A EJA e o aluno: dificuldades que ainda persistem. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 53, p. 1-20, 2024. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/383930932_A_EJA_E_O_ALUNO_DIFICULDADES_QUE_AINDA_PERSISTEM. Acesso em: 10/08/2026. DOI: <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.V10N53.274>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, n. 42, p. 19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/08/2026.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt>. Acesso em: 12/08/2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>

MANSUTTI, Maria Amabile. Avaliação escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental**. Brasília: MEC/Via Comunicação, 2011. p. 91-112.

RODRIGUES, Maria Rosalli Vasconcelos et al. Ensino de Jovens e Adultos (EJA): desafios e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. **REMUNOM**, v. 13, n. 1, p. 1-20, 2026. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/unpaywall/ensino-de-jovens-e-adultos-eja-desafios-e-possibilidades-no-processo-twXKjgdVdl>. Acesso em: 15/08/2026. DOI: <https://doi.org/10.66104/3yr2re45>

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. 1. reimpr. Brasília: Editora UnB, 2010.

SILVA JR., Adhemar Lourenço da. **As sociedades de socorros mútuos**: estratégias privadas e

públicas de proteção social no Rio Grande do Sul (1854-1910). 2004. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://ccssp.com.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Adhemar%20Louren%C3%A7o%20-%20As%20sociedades%20de%20socorros%20m%C3%BAtuos%20-2004%20-%20PUCRS.pdf>. Acesso em: 15/08/2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.