RELAPTEC
Revista Latino-Americana de Produção Técnica e Tecnológica

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA E CIDADÃ

THE TEACHING OF HISTORY AND GEOGRAPHY IN EJA MIDDLE SCHOOL: A PERSPECTIVE OF CRITICAL AND CIVIC FORMATION

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LA EJA: UNA PERSPECTIVA DE FORMACIÓN CRÍTICA Y CIUDADANA

Priscila de Oliveira Godoys Flores
Licenciada em História; mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa (PPGCH/UNIPAMPA), Campus São Borja. São Borja, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-9310-5695. E-mail: priscilagodoys.aluno@unipampa.edu.br

Anderson Romário Pereira Corrêa
Doutor em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus São Borja, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas (PPGCH/UNIPAMPA). São Borja, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2954-8171. E-mail: andersoncorrea@unipampa.edu.br

Recebido em 01/09/2026 | Aceito em 26/09/2026 | **Publicado em 09/10/2026**

RESUMO
O presente artigo discute a importância do ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como instrumento de formação crítica e cidadã. Fundamentado em perspectivas da pedagogia dialógica, da didática crítica e de estudos contemporâneos sobre currículo e espaço, o estudo evidencia que práticas pedagógicas contextualizadas favorecem a construção da consciência crítica, a participação social ativa e o exercício pleno da cidadania. Os estudantes da EJA possuem trajetórias de vida marcadas por ricas experiências sociais, culturais e profissionais que devem ser compreendidas e valorizadas no processo educativo. Como o ensino de História e Geografia pode contribuir para a formação crítica dos estudantes da EJA? Para responder a essa questão, a pesquisa desenvolveu-se com metodologia qualitativa e análise de conteúdo em base bibliográfica e documental. Os componentes curriculares de Ciências Humanas desempenham papel fundamental ao possibilitarem a compreensão das relações sociais, dos processos históricos e da organização do espaço geográfico.

Palavras-chave
EJA; Ensino de História; Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas; Cidadania Crítica.

ABSTRACT
This article discusses the importance of teaching History and Geography in Middle School for Youth and Adult Education (EJA) as a tool for critical and civic formation. Grounded in perspectives of dialogic pedagogy, critical didactics, and contemporary studies on curriculum and space, the study highlights that contextualized pedagogical practices foster the development of critical consciousness, active social participation, and the full exercise of citizenship. EJA students have life trajectories marked by rich social, cultural, and professional experiences that must be understood and valued within the educational process. How can the teaching of History and Geography contribute to the critical formation of EJA students? To answer this question, the research was conducted using a qualitative methodology and content analysis based on bibliographic and documentary sources. The Human Sciences curricular components play a fundamental role by enabling the understanding of social relations, historical processes, and the organization of geographic space.

Keywords
Youth and Adult Education (EJA); History Teaching; Geography Teaching; Pedagogical Practices; Critical Citizenship.

RESUMEN
El presente artículo discute la importancia de la enseñanza de Historia y Geografía en la Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EJA) como instrumento de formación crítica y ciudadana. Fundamentado en perspectivas de la pedagogía dialógica, la didáctica crítica y estudios contemporáneos sobre currículo y espacio, el estudio evidencia que las prácticas pedagógicas contextualizadas favorecen la construcción de la conciencia crítica, la participación social activa y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Los estudiantes de la EJA poseen trayectorias de vida marcadas por ricas experiencias sociales, culturales y profesionales que deben ser comprendidas y valoradas en el proceso educativo. ¿Cómo la enseñanza de Historia y Geografía puede contribuir a la formación crítica de los estudiantes de la EJA? Para responder a esta pregunta, la investigación se desarrolló con una metodología cualitativa y análisis de contenido en base bibliográfica y documental. Los componentes curriculares de Ciencias Humanas desempeñan un papel fundamental al posibilitar la comprensión de las relaciones sociales, los procesos históricos y la organización del espacio geográfico.

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Palabras clave
Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); Enseñanza de la Historia; Enseñanza de la Geografía; Prácticas Pedagógicas; Ciudadanía Crítica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino voltada para sujeitos que não tiveram acesso aos estudos ou continuidade deles na idade considerada regular. Os estudantes que frequentam essa modalidade trazem consigo experiências de vida diversificadas, construídas em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais. Nesse cenário, o ensino de História e Geografia assume papel relevante na formação dos estudantes, pois possibilita a compreensão crítica da sociedade e das relações estabelecidas entre os sujeitos e o espaço em que vivem.

Como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Ciências Humanas, área de conhecimento da educação básica, devem “propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender fenômenos sociais, políticos e culturais, e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2017, p. 356). Embora a BNCC enfatize a formação cidadã, sua organização orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pode entrar em tensão com a perspectiva freiriana de educação, que compreende a formação como um processo político, dialógico e emancipatório, ultrapassando a aquisição de competências individuais e priorizando a conscientização e a transformação da realidade social. Sob essa ótica crítica, mais do que ensinar conteúdos, esses componentes curriculares contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, da leitura crítica da realidade e da participação cidadã na sociedade.

Para tratar da educação crítica utiliza-se a concepção de Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desenvolvida por Dermeval Saviani (2025), que possui os mesmos princípios da Pedagogia Libertadora[1], inaugurada por Paulo Freire: Para ser proporcionar a mudança social a educação precisa estar relacionada organicamente ao contexto social; possuir um conhecimento crítico da realidade; observar mais lucidamente a realidade através da problematização da mesma (Saviani, 2025, p. 63). Portanto a Pedagogia Histórico-Crítica, que a partir de agora aparece no presente texto como Pedagogia Crítica ou PHC, pressupõe o entendimento prévio de que existem desigualdades sociais (exploração e opressão) e que a educação deve servir para a libertação. A educação, educandos e educadores, devem se sentir parte dessa estrutura e processo. Observar criticamente a realidade significa conhecer as contradições sociais, analisá-las e tomar posição. Esse movimento deve utilizar-se da ciência enquanto método crítico para atingir, em diálogo com o saber popular, a consciência (com + ciência).

José Murilo de Carvalho (2012) escreve que cidadania é quando a pessoa é possuidora de direitos, para isso ele fala em cidadão pleno e não cidadãos. O cidadão

[1] De acordo com Saviani, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Crítica possuem elementos de aproximação e de distanciamento; para saber mais, sugerimos a leitura de Saviani (2025, p. 63).

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

pleno é o detentor de direitos civis, políticos e sociais. Cidadãos incompletos seriam aqueles com apenas alguns direitos. Os que não se beneficiam de nenhum direito seriam não cidadãos (Carvalho, 2012, p. 9). A educação popular tem papel importante na construção da cidadania plena, pois é com ela que a população toma consciência dos seus direitos e se organiza para lutar por eles (Carvalho, 2012, p. 11).

Diante disso, o objetivo deste artigo é refletir sobre as contribuições do ensino de História e Geografia para a formação crítica dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental. Nesse sentido, questiona-se: de que maneira o ensino de História e Geografia pode contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes da EJA?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo teórico e reflexivo de abordagem qualitativa para compreender como diferentes pesquisadores trabalham com a pedagogia crítica, formação cidadã e o ensino de História e Geografia na EJA do Ensino Fundamental. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educativos a partir de seus significados conceituais, históricos e sociais, privilegiando a análise das relações e dos sentidos atribuídos aos processos educacionais (Zanette, 2017). Aliado ao método qualitativo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010). Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico fundamental, articulando três eixos teóricos estruturantes: Fundamentos da Pedagogia Crítica e EJA; Didática; e Ensino de História e Geografia. O levantamento concentrou-se em obras de referência selecionadas por sua relevância para a discussão proposta, as quais foram submetidas a uma leitura interpretativa para identificar as convergências entre esses eixos e suas contribuições para a formação cidadã.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica é uma abordagem que concebe a educação como um ato fundamentalmente político, rejeitando a ideia de que o ensino possa ser neutro. O argumento central dessa corrente é que a escola tradicional muitas vezes funciona como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais (Saviani, 2025).

Para compreender essa dinâmica, a pedagogia crítica formula o conceito de “educação bancária”, utilizado para criticar o modelo pedagógico tradicional, que é caracterizado pela ausência de diálogo e pela passividade do estudante. Embora as bases práticas do pensamento de Paulo Freire tenham sido aplicadas no início da década de 1960 em suas campanhas de alfabetização popular, o conceito só se difundiu formalmente no Brasil a partir de 1974, com a publicação nacional da obra *Pedagogia do Oprimido* pela editora Paz e Terra (Freire, 1987; original de 1968). Nessa abordagem tradicional, o processo de ensino e aprendizagem é reduzido a uma mera transferência de informações, em que o professor atua como o detentor absoluto do saber e o aluno é tratado como um recipiente vazio que precisa ser preenchido. Ao priorizar a memorização mecânica de conteúdos desconectados da realidade social, essa prática inibe a curiosidade epistemológica e o pensamento crítico. Dessa forma, a educação deixa de ser um espaço de emancipação e passa a funcionar como um

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

instrumento de subordinação social, cujo objetivo implícito é adaptar o indivíduo à ordem vigente em vez de capacitá-lo para transformá-la.

Essa estrutura de subordinação opera não apenas por meio dos conteúdos explícitos, mas também por meio do chamado currículo oculto. Conforme explica Silva (2005), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem estarem escritos nos planos de aula, ensinam, indiretamente comportamentos, atitudes e valores sociais. Na escola tradicional, mensagens implícitas de obediência, passividade e aceitação do autoritarismo são frequentemente transmitidas nas relações cotidianas. Dessa forma, a articulação entre o modelo bancário e as dinâmicas ocultas do cotidiano escolar consolida a escola como um espaço de reprodução ideológica e de legitimação das estruturas de poder vigentes.

Para superar essa lógica opressora, Freire (1987) propõe a substituição desse modelo por uma educação problematizadora, que estimule a autonomia e o questionamento. Sob essa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve por meio do diálogo horizontal, tomando como ponto de partida a realidade concreta e os saberes que os estudantes já possuem. No contexto da sala de aula, isso significa que os conteúdos escolares não devem ser ensinados de forma isolada, mas sim conectados com as vivências dos alunos para desnaturalizar as injustiças sociais, econômicas e espaciais. Essa proposta fundamenta-se no conceito de práxis, que se define pela união indissociável entre a reflexão teórica e a ação prática.

Assim, o objetivo final da pedagogia crítica vai além da simples transmissão de informações: busca desenvolver a consciência crítica dos educandos, capacitando-os a compreender as raízes de suas realidades e a agir para transformar a sociedade.

PILARES ESTRUTURANTES DA PRÁTICA CRÍTICA: DIALOGICIDADE, CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS

A Pedagogia Crítica sustenta-se em três pilares fundamentais que atuam de forma indissociável e interdependente, que são a dialogicidade, a conscientização e a práxis.

O ponto de partida desse processo é a dialogicidade. Nesta perspectiva, o diálogo deixa de ser um mero recurso de comunicação e se torna a própria condição de possibilidade do conhecimento. É por meio de uma relação horizontal entre educador e educando que o processo de conscientização se viabiliza, distanciando-se de qualquer forma de doutrinação ou transmissão de dogmas (Freire, 1987).

A conscientização não se limita à percepção passiva da realidade, mas constitui o movimento analítico de desnaturalização das opressões cotidianas (Freire, 1987). Na EJA, esse exercício ganha centralidade ao evidenciar que as desigualdades socioespaciais, a precarização urbana e a exclusão econômica não são fatalidades geográficas ou históricas, mas sim construções ideológicas e políticas passíveis de transformação.

Esse tensionamento impulsiona a práxis, que é a união entre a teoria e a prática. A práxis exige que o conhecimento escolar retorne à realidade dos alunos como uma ação transformadora (Freire, 1996). Na EJA, essa ligação se torna

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

RELAPTEC
Revista Latino-Americana de Produção Técnica e Tecnológica

imprescindível, pois os estudantes já possuem uma bagagem de vida moldada pelo trabalho e pelas experiências sociais. Assim, a práxis evita que os conteúdos de Ciências Humanas virem apenas teorias distantes. Ela ajuda o aluno a usar a teoria para analisar sua própria vida, permitindo que o saber escolar volte para o cotidiano na forma de uma ação consciente, planejada e capaz de mudar as desigualdades de sua comunidade.

A partir da articulação desses três conceitos freirianos, a Pedagogia Crítica redefine as categorias de currículo e docência. O currículo deixa de ser visto como uma grade técnica de componentes curriculares neutros e universais, passando a ser compreendido como um território de disputa cultural e política onde se definem quais saberes são validados ou silenciados.

Alinhado a essa perspectiva, Silva (2005) defende que o currículo é um campo de forças políticas e de construção identitária. Por isso, o ensino de Ciências Humanas na EJA exige um currículo real focado no diálogo, que parta da bagagem histórica e do território dos estudantes. Essa articulação contextualizada transforma o ato educativo em um instrumento de emancipação, autonomia e leitura crítica da realidade.

Nesse cenário, fundamentado em Freire (1987), o educador crítico atua como um mediador transformador. Sua função não reside na neutralidade, mas no compromisso ético com a emancipação dos sujeitos. O professor assume o desafio de acolher a cultura, a linguagem e a história dos estudantes — sobretudo os das classes populares — como o núcleo estruturante a partir do qual o conhecimento científico e universal será tensionado e ressignificado.

Em suma, a articulação dessas categorias freirianas na EJA contrapõe-se à tendência de reduzir essa modalidade a um modelo de ensino abreviado e puramente instrumental. Insistir na dialogicidade, na conscientização e na práxis por meio do ensino de História e Geografia transcende a mera preparação para o mercado de trabalho; trata-se de assegurar aos educandos o direito a um conhecimento crítico que os instrumentalize para compreender a realidade, tensionar as desigualdades socioespaciais e exercer uma cidadania plena e autônoma em seus territórios, cumprindo, assim, a verdadeira função social e emancipatória da educação.

A EJA E A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DOS EDUCANDOS

A EJA é composta por sujeitos que possuem histórias marcadas por diferentes trajetórias de trabalho, família e participação social. Essas experiências constituem saberes que precisam ser reconhecidos no ambiente escolar.

Como afirma Arroyo (2017), os estudantes da EJA trazem marcas de trajetórias coletivas de sobrevivência que exigem uma proposta pedagógica própria. Para o autor, essa modalidade não pode ser compreendida como uma política de caráter compensatório, mas sim como um direito fundamental e um dever do Estado. Ele enfatiza ainda que esses sujeitos precisam ter suas histórias de vida e seus saberes valorizados por meio de práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino.

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1996), que defende que a educação deve partir da realidade dos educandos, considerando seus conhecimentos prévios e promovendo o diálogo como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Para o educador, ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção coletiva. Nessa direção, o estudante da EJA deixa de ser visto como receptor passivo de informações e passa a ser reconhecido como sujeito histórico capaz de interpretar criticamente sua realidade. A valorização das experiências de vida fortalece o vínculo entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Essa necessidade de acolher outros saberes também aparece nas discussões sobre a ciência contemporânea. A própria ciência pós-moderna passou a reintegrar o senso comum ao universo científico — algo considerado inaceitável pelo paradigma da ciência moderna. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2011), ao reabilitar o senso comum, a ciência pós-moderna reconhece nessa forma de saber virtudes que enriquecem e ampliam a nossa relação com o mundo.

Em suma, a convergência entre a pedagogia freiriana e a epistemologia pós-moderna evidencia a necessidade de superar a visão excludente herdada da modernidade. Ao legitimar as experiências dos estudantes da EJA e reinserir a importância do senso comum no espaço escolar, estabelece-se um diálogo autêntico entre o saber acadêmico e o popular. Essa articulação, fundamentada nos aportes de Arroyo (2017), Freire (1996) e Santos (2011), não apenas humaniza a prática pedagógica, mas também valida os educandos como sujeitos capazes de transformar e qualificar a produção do conhecimento.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

O ensino de História exerce uma função social indispensável na educação básica ao instrumentalizar os sujeitos para a compreensão dos complexos processos históricos que estruturam a sociedade contemporânea. Conforme destaca Bittencourt (2018), a aprendizagem neste componente curricular deve ir além da mera catalogação de fatos, contribuindo para que os estudantes percebam as transformações e as permanências sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Sob essa ótica, a autora critica o modelo de ensino tradicional, o qual foca na memorização passiva e na linearidade. Em contrapartida, defende-se que a mediação do conhecimento histórico forneça ferramentas conceituais sólidas para uma leitura crítica da realidade, capacitando o educando para o exercício consciente e ativo da cidadania.

Corrêa (2023), ao analisar o pensamento de Paulo Freire em relação à história (ontologia) e o ensino de História (epistemologia), diz que para Freire, o processo histórico não é regido por fatalismos ou determinismos; em vez disso, ele prefere o termo “condicionantes”. Freire destaca a força da ação dos sujeitos sociais no cotidiano, moldada a partir de suas próprias experiências. Paulo Freire defende uma perspectiva histórica dialética, caracterizada por movimentos e contradições, na qual conhecer a realidade exige partir das vivências práticas de forma crítica e metódica. Sob essa ótica, ele rejeita o fatalismo, a mitificação do passado e o tradicional

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

narrativismo focado apenas em fatos, datas e heróis. Para Freire, a História deve, fundamentalmente, explicar o passado e problematizar o presente (Corrêa, 2023, p. 142).

No cenário da EJA, essa prerrogativa se torna fundamental. O componente curricular de História só adquire real significado quando seus conteúdos programáticos dialogam de forma estreita com as bagagens culturais, as memórias e as experiências de vida que esses sujeitos trazem para o espaço escolar. Temas centrais — tais como o mundo do trabalho e suas transformações, a história dos movimentos sociais, a conquista progressiva de direitos civis e os desafios da construção democrática — funcionam como pontos de partida pedagógicos. Essas temáticas estabelecem conexões imediatas entre as determinações do passado e as contradições vividas no presente, transformando a sala de aula em um ambiente propício ao debate qualificado, à problematização e ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa proposta pedagógica converge com as formulações de Guimarães (2003), que enfatiza a necessidade de o ensino de História priorizar a formação cidadã e a reflexão autônoma, superando em definitivo as metodologias arcaicas, focadas exclusivamente em decorar datas comemorativas e biografias oficiais de “grandes heróis”. Ao romper com essa lógica focada em fatos isolados e mecânica, a prática docente abre espaço para que os estudantes desenvolvam competências fundamentais de análise documental, interpretação de diferentes textos e posicionamento ético-político diante das problemáticas sociais que os cercam. O conhecimento passa a ser gerado por meio da investigação e da argumentação, e não da reprodução de discursos prontos.

Assim, a articulação dessas práticas culmina na construção da consciência histórica, um conceito-chave para que o educando compreenda que a realidade social e as estruturas de opressão vigentes não são naturais ou imutáveis, mas sim construções decorrentes da ação humana no tempo. Esse entendimento mostra que o futuro não é um fato previamente determinado pela sua condição social e devolve aos sujeitos da EJA a percepção de sua capacidade de agir na história. Ao reconhecerem-se como herdeiros do passado e produtores do presente, os estudantes encontram na apropriação do saber histórico o amparo teórico necessário para o fortalecimento da participação social, da solidariedade coletiva e da transformação da realidade em que vivem.

Dessa forma, no contexto da EJA, o ensino histórico não deve apenas recuperar conhecimentos sobre o passado, mas possibilitar que os estudantes compreendam como processos históricos continuam presentes nas condições sociais que vivenciam.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A LEITURA CRÍTICA DO ESPAÇO VIVIDO

A Geografia desempenha um papel científico e pedagógico essencial ao dar ferramentas para os estudantes compreenderem as complexas relações entre a sociedade e a natureza que constroem o espaço geográfico. Esse componente

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

curricular permite aos estudantes analisar criticamente a organização do território, entendendo as forças políticas, econômicas e sociais que moldam as paisagens.

Na perspectiva de Cavalcanti (2013), o ensino da Geografia deve, necessariamente, tomar como ponto de partida o espaço vivido pelos alunos, transformando a experiência prática do cotidiano em objeto de investigação científica. A partir da realidade local, como o estudo planejado do bairro, da cidade e da região, torna-se possível estabelecer ligações com fenômenos globais e gerais, tais como os processos de exclusão na urbanização, o agravamento das desigualdades sociais no espaço, as redes da globalização e a degradação ambiental decorrente do modelo de produção atual.

Nesse sentido, Callai (2005) reforça a importância do conceito de lugar como ferramenta de análise fundamental para a educação geográfica e para a construção da identidade do estudante. O lugar, compreendido não apenas como uma posição no mapa, mas como o espaço do acolhimento, dos afetos e dos conflitos cotidianos, serve de base para que o aluno reflita sobre as redes de poder que moldam o seu entorno. Ao discutirem os problemas dos espaços que frequentam e habitam, os educandos superam a mera descrição da paisagem e passam a compreender as desigualdades das relações sociais e econômicas que impactam diretamente suas condições de vida, desenvolvendo o que a autora define como a capacidade de “ler o mundo” por meio da leitura do espaço.

No âmbito da EJA, essa abordagem voltada para a realidade do território adquire uma relevância ainda mais imediata e libertadora. Para muitos desses estudantes, inseridos em diferentes contextos de trabalho e territórios, a Geografia ganha contornos práticos quando se debruça sobre os problemas reais que condicionam suas rotinas. Discussões frequentes acerca da precarização dos transportes públicos, da desigualdade na prestação de serviços públicos dentro da cidade e das vulnerabilidades habitacionais, deixam de ser meros tópicos abstratos e passam a fazer sentido, pois constituem fenômenos que eles vivenciam e compreendem empiricamente.

Essas discussões passam a atuar como ferramentas para desnaturalizar as injustiças socioespaciais, contribuindo de forma decisiva para a formação de cidadãos conscientes de seu contexto no tempo e no espaço. Mais do que reconhecer sua realidade, os educandos são instigados a questionar as estruturas históricas e sociais que perpetuam as desigualdades, desenvolvendo a autonomia intelectual necessária não apenas para reivindicar direitos, mas para intervir politicamente na transformação de sua própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História e Geografia no Ensino Fundamental da EJA desempenha um papel estratégico na formação do pensamento crítico e da cidadania, sobretudo em um contexto marcado pela persistência de desigualdades educacionais e sociais que afetam o público dessa modalidade. Ao valorizar as trajetórias de vida, as memórias e as experiências dos educandos, a escola rompe com práticas centradas na transmissão mecânica de conteúdos e aproxima o conhecimento escolar das

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

realidades vividas pelos estudantes. Nessa perspectiva, História e Geografia deixam de cumprir apenas uma função informativa para assumir um caráter formativo, possibilitando a compreensão crítica dos processos históricos e das dinâmicas socioespaciais que estruturam as desigualdades contemporâneas.

As contribuições dos autores analisados revelam que a formação crítica na EJA exige mais do que a adoção de metodologias participativas. Freire fornece o fundamento político-pedagógico ao defender uma educação baseada no diálogo, na conscientização e na práxis; Bittencourt e Guimarães demonstram como esses princípios podem orientar um ensino de História comprometido com a problematização da realidade, superando abordagens centradas na memorização de fatos. De forma complementar, Cavalcanti e Callai evidenciam que o ensino de Geografia adquire maior significado quando parte do espaço vivido, permitindo aos estudantes compreender as relações entre território, poder e desigualdades. Em conjunto, essas perspectivas apontam para um currículo que reconhece os educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, em oposição a práticas que reduzem o ensino à reprodução de conteúdos prescritos.

Conclui-se que a efetivação de uma formação crítica e cidadã na EJA não depende exclusivamente da presença dos componentes curriculares de História e Geografia, mas das concepções pedagógicas que orientam sua prática. Quando reduzidas ao cumprimento de conteúdos ou ao desenvolvimento instrumental de competências, essas disciplinas tendem a perder seu potencial formativo. Em contrapartida, quando articuladas às experiências dos educandos e fundamentadas na pedagogia crítica, tornam-se instrumentos para a compreensão das relações de poder, da produção das desigualdades e das possibilidades de participação democrática. Desse modo, a contribuição do ensino de História e Geografia não se limita ao domínio de conteúdos escolares, mas assume um compromisso com a formação ética, política e cidadã dos educandos, favorecendo a compreensão crítica da realidade e a participação na sua transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ijuí: Unijuí, 2005.

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional

RELAPTEC
Revista Latino-Americana de Produção Técnica e Tecnológica

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. História e historiografia freireana: ontologia, disciplina e ensino. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago (org.). **Paulo Freire e o ensino de História**. Curitiba: WAS Edições, 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149-166, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.47454. Acesso em: 7 set. 2026.

Esta obra está sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional