



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

NELCILENE LIMA DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NA ECIT FRANCISCA ASCENSÃO
CUNHA: UMA SÍNTESE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

João Pessoa
2022

NELCILENE LIMA DA SILVA

O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA NA ECIT FRANCISCA ASCENSÃO
CUNHA: UMA SÍNTESE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em conformidade com a Resolução n. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos a Monografia orientada pela Prof.^a Dr.^a Doralice Sátyro Maia, como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Nelcilene Lima da.

O ensino de geografia urbana na ECIT Francisca
Ascensão Cunha: uma síntese do estágio supervisionado /
Nelcilene Lima da Silva. - João Pessoa, 2022.
65 p. : il.

Orientação: Doralice Sátyro Maia.

TCC (Graduação/Licenciatura em Geografia) -
UFPB/CCEN.

1. Estágio supervisionado. 2. Formação de
professores. 3. Ensino de geografia. 4. Educação de
jovens e adultos. 5. Geografia urbana. I. Maia,
Doralice Sátyro. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 91(043.2)

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GEOGRAFIA

Resolução N.02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB

PARECER DO TCC

Tendo em vista que o aluno (a)
NELCILENE LIMA DA SILVA

(X) cumpriu () não cumpriu os itens da avaliação do TCC previstos no artigo 25º da
Resolução N. 02/2021/CCBLG/CCEN/UFPB somos de parecer (X) favorável ()
desfavorável à aprovação do TCC intitulado:

Nota final obtida: _____

João Pessoa, 06 de Dezembro de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Professor Orientador

Professor Coorientador (Caso exista)

Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)

Membro Interno ou Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde, sabedoria e coragem, sem o seu cuidado eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Nelson Apolônio e Maria de Fátima, por terem dedicado suas vidas a cuidar da nossa família, o apoio de vocês foi imprescindível não só para minha formação profissional, mas sobretudo, para a minha formação humana. Obrigada por tudo!

A minha avó Josefa Barbosa, carinhosamente chamada de Dona Nilba, *in memoriam*, pelo bonito legado que nos deixou, sua passagem foi marcada pelo amor incondicional pela família, humildade e pelo respeito ao próximo.

Ao meu irmão Niélcio Lima e as minhas primas Lilian Freitas e Safyra Melo por todo apoio logístico. Amo vocês!

Agradeço a minha orientadora Doralice Sátyro Maia e a Paula Dieb Martins, por todo apoio técnico e emocional durante todo esse percurso. A vocês devoto todo meu carinho, admiração e respeito. Obrigada por tudo. Afinal, tal como afirmou Isaac Newton “Se enxerguei mais longe foi porque me apoiei nos ombros de gigantes”.

A Kenia Karoline (menina kenia), Kerolaide Bianca (kerool), Bárbara França (babi), Micaelle Assis (mica) por compartilharem comigo os bons e os maus momentos, a amizade de vocês tornou essa trajetória mais leve e feliz. Sou imensamente grata por tudo. Amo vocês!

Aos amigos, Matheus Cassiano, Lucas Dantas, Olívio Neto, Arthur Ribeiro e Danilo Freire, pelos perrengues e sorrisos compartilhados.

Aos professores Carlos Augusto de Amorim Cardoso e Lenilton Francisco de Assis, pelas inúmeras contribuições e por aceitarem compor a banca avaliadora deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT.....	11
INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 - Relação entre legislação e diferentes concepções do estágio supervisionado de ensino	16
1.2 - Trajetória da Educação de Jovens e Adultos.....	18
1.3 - Reformas Curriculares e o Ensino da Geografia Urbana	25
 CAPÍTULO 2: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CURRÍCULO	32
2.1 - Reflexões acerca do Estágio Supervisionado de Ensino III e o currículo do curso da Licenciatura em Geografia da UFPB	32
2.2 - Contribuições do Estágio Supervisionado de Ensino para a Formação de Professores na EJA.....	39
 CAPÍTULO 3: O ESTÁGIO NA ECIT FRANCISCA ASCENSÃO CUNHA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA URBANA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	43
3.1 - Caracterização e Reflexões sobre a ECIT Francisca Ascensão Cunha	44
3.2 - Execução da Regência sobre Urbanização Brasileira	52
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da ECIT Francisca Ascensão Cunha	44
Figura 2 - Escola Francisca Ascensão Cunha em 2011	47
Figura 3 - Localização da Comunidade do Timbó	49
Figura 4 - Quadra de esportes da escola	50
Figura 5 - Auditório da escola	51
Figura 6 - Sala de Aula	51
Figura 7 - Slide sobre Formação Territorial	55
Figura 8 - Casas em terrenos acidentados	56
Figura 9 - Ruas sem pavimentação	57
Figura 10 - Problemas Sociais Urbanos (favelização)	58
Figura 11 - Problemas Sociais Urbanos (Especulação Imobiliária)	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNH - Banco Nacional de Habitação
CEAA - Campanha Nacional dos Adolescentes e Adultos
CEHAP - Companhia Estadual de Habitação
CF - Constituição Federal
CLP - Centro de Liderança Pública
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CPI - Comissão Parlamentar de Investigação EPA -
Estudos, Planejamento e Atendimento ECIT -
Escola Cidadã Integral e Técnica
EJA - Educação dos Jovens e Adultos FGV -
Fundação Getúlio Vargas
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INOCOOP - Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais
LBCA - Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular MEB
- Movimento de Educação de Base
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP - Medida Provisória
ONU - Organização das Nações Unidas
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro PNE
- Plano Nacional da Educação
PT - Partido dos Trabalhadores RPS
- Rede de Pesquisa Solidária
SEA - Serviço de Educação de Adultos
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

Neste trabalho apresenta-se uma síntese das ações desenvolvidas, durante o estágio supervisionado, na Educação de Jovens e Adultos da ECIT Francisca Ascensão Cunha. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é do tipo qualitativa e de natureza descritiva, pois visa explorar o tema a partir da descrição do conjunto dos processos analisados e refletidos no transcorrer do processo do estágio supervisionado. Quanto a coleta de dados ocorreu a partir de fontes bibliográficas, documental e da observação sistêmica. A pesquisa está dividida em três partes: na primeira, trata-se da fundamentação teórica. Na segunda parte avalia-se como o Estágio Supervisionado, a EJA e a Geografia Urbana aparecem na matrix curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPB campus I, relacionando-os a outros fatores, por último analisa-se os impactos desse processo na formação de professores. Na terceira e última parte, descreve-se as ações na escola, dando ênfase às atividades relacionadas a execução de uma sequência didática.

Palavras Chaves: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Ensino de Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Geografia Urbana.

ABSTRACT

This paper presents a synthesis of the actions developed during the supervised internship in Youth and Adult Education at ECIT Francisca Ascensão Cunha. As for the methodological procedures, the research is qualitative and descriptive in nature, as it aims to explore the theme from the description of the set of processes analyzed and reflected in the course of the supervised internship process. As for data collection, it was based on bibliographic and documental sources and systemic observation. The research is divided into three parts: the first part is about the theoretical foundation. The second part evaluates how the Supervised Internship, EJA and Urban Geography appear in the curricular matrix of the Degree Course in Geography of the UFPB campus I, relating them to other factors. In the third and last part, the actions in the school are described, emphasizing the activities related to the execution of a didactic sequence.

Key Words: Supervised Internship. Teacher Training. Geography Teaching. Youth and Adult Education. Urban Geography.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresenta-se uma síntese das reflexões sucedidas durante o componente “Estágio Supervisionado de Ensino III”. O referido componente está vinculado ao Departamento de Metodologia da Educação da UFPB, e é ofertado ao curso de Geografia como uma etapa obrigatória da formação. Compõe o oitavo período na matriz curricular, tendo este transcorrido no primeiro semestre de 2022. Convém destacar que é o último estágio de uma série de três - concentrados nos últimos períodos do curso - e o único que ocorreu de modo presencial.

Em relação às ações desenvolvidas, estas foram de cunho teórico-prático, começando na Universidade com o planejamento de atividades e de leituras pré-estabelecidas, que eram norteadoras das ações a serem desenvolvidas na escola. Nesta, iniciou-se a observação das aulas e do espaço escolar. Todo o processo foi permeado pelo orientador do componente, assegurando com isto “[...] um esforço contínuo para articular teoria e prática na formação do professor pesquisador-reflexivo (ASSIS, 2018).

Durante o desenvolvimento das atividades foi possível compreender que as Reformas Curriculares recentes, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratam a educação numa perspectiva tecnicista e meritocrática. Desse modo, desconsideram os problemas estruturais que permeiam a educação pública brasileira, e buscam responsabilizar os sujeitos pelos seus resultados (LUZ NETO, 2021).

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, essas políticas intensificam as desigualdades, uma vez que a ausência da EJA, se configura como uma negação de direito, dado que, desconsidera-se as lutas e conquistas firmadas na Constituição Brasileira e na LDB/96, o que legitima a retirada da EJA do foco da educação básica e a coloca mais uma vez numa condição histórica de retrocesso, às margens periféricas do caminho (DOURADO ET. AL, 2022).

Além disso, fragilizam o ensino das ciências humanas, e no caso da geografia, essas políticas promovem a diminuição da carga horária para dar espaço para outras disciplinas, tais como as chamadas disciplinas eletivas e os projetos de vida, estas promovem uma leitura da escola, enquanto um local de acolhimento, enfraquecendo a concepção desse espaço como local de ensino-aprendizagem. Outrossim, delega aos professores a responsabilidade de ministrarem conteúdos não relacionados às suas áreas de formação. Desse modo, exclui os componentes curriculares, promovendo um tangenciamento dos conteúdos, além de favorecer a adesão

aos itinerários formativos,¹ e a partir disso enfraquece o modelo de educação pautado no desenvolvimento cidadão e crítico.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é realizar uma síntese das ações desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, durante o processo de Estágio, na ECIT Francisca Ascensão Cunha. Para tal, os objetivos específicos são: a) Identificar as diferentes concepções e práticas do processo de Estágio Supervisionado de Ensino; b) Avaliar o processo de consolidação da Educação de Jovens e Adultos; c) Analisar as políticas recentes de reestruturação curricular que regulam o ensino da geografia urbana.

A pesquisa é do tipo qualitativa e de natureza descritiva que, segundo Gil (2002), tem como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Para cumprir com os objetivos delineados acima, os procedimentos adotados foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação sistêmica.

Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico que teve início na universidade a partir das leituras recomendadas pelo professor orientador do componente, tendo por objetivo suscitar reflexões acerca do processo de estágio, suas diferentes concepções, as diferentes modalidades do ensino em que ocorre a atuação, o contexto social, político e econômico no qual estávamos inseridos, assim como para orientar a prática pedagógica. Em seguida, o levantamento foi realizado para embasar a construção da regência e, por último, para fundamentar a construção desta pesquisa. Para tal selecionamos como principais referências os trabalhos de Arroyo (2006; 2019), Cavalcanti (2011; 2012), Fiorentini et al. (2002), Gil (2002), Pimenta e Lima (2004; 2017) e Strelhow (2012).

Em paralelo a isso ocorreu também a consulta de documentos que dão sustentação à legislação educacional desde o seu processo de consolidação formal até o período vigente, dentre as quais ofereceram subsídio para a construção desse trabalho: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Por último, foi realizada a sistematização dos dados a partir da observação sistêmica do conjunto dos processos transcorridos, tanto na universidade, quanto no chão da escola.

Por fim, após as múltiplas experiências, foi realizada a sistematização das informações que se deu com intuito de: analisar a legislação que dá sustentação ao ensino da

¹ Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 dez. 2022

Geografia Urbana, ao Estágio Supervisionado de Ensino e à EJA; Compreender a relação da grade curricular do curso com o desenvolvimento de habilidades necessárias na formação inicial; e por último para descrever os impactos do conjunto das ações supracitadas para ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Este trabalho divide-se em três partes: na primeira, apresentam-se a fundamentação teórica. Na segunda parte avalia-se como o Estágio Supervisionado, a Geografia Urbana, e a EJA aparecem na matrix curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB campus I, relacionando-os com outros elementos e por último avalia-se como isso impacta na formação dos professores. Na terceira e última parte, descreve-se as ações na escola, com ênfase na execução de uma sequência didática relacionada ao Ensino da Geografia Urbana, tais ações foram desenvolvida no ciclo VI da Educação de Jovens e Adultos da ECIT Francisca Ascensão Cunha no contexto do Estágio Supervisionado.

Diante do exposto, o resultado dessas reflexões são importantes por estar presente no cotidiano das universidades, sobretudo, no que diz respeito às discussões relacionadas à formação de professores, e por estar interligado também à educação básica, além de abordar uma importante fase de um período histórico: a retomada das atividades nas instituições de ensino pós pandemia.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Relação entre legislação e diferentes concepções do estágio supervisionado de ensino

O Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 61 destaca o estágio enquanto um processo de associação entre teorias e práticas e capacitação em serviço. Em relação à carga horária, o artigo 65 da LDB prevê 300 horas para o desenvolvimento das práticas de ensino. No entanto, essas atividades necessitam de várias etapas, dentre elas: aulas, leituras, planejamentos, orientações e atuação na escola. Assim, ficou evidente que para atender todas essas demandas seria necessário o aumento da carga horária.

Rodrigues (2013), destaca que foi a partir do parecer n. 28/2001, em articulação com o novo paradigma das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que mudaram as exigências legais, passando-se a exigir um modelo de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas. Assim, determinou-se que fossem acrescentadas mais cem horas ao mínimo legal das já trezentas horas, para que se ampliem as possibilidades, assim como o tempo disponível para cada prática escolhida no projeto pedagógico do curso.

Nessa direção, ficou definido, posteriormente, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 2 de 19 de Fevereiro de 2002 no Art. 1º que “A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200(duzentas) horas” (BRASIL, 2002).

Posteriormente, foi sancionada a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, cujo Art. 10. define que “A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar: I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade

profissional de educação de jovens e adultos; II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular” (BRASIL, 2008).

O aumento da carga horária se configura como um avanço, pois contribui para que amplie-se os debates e avaliações das estruturas formais de ensino, superando uma antiga perspectiva retratada por Pimenta e Lima (2004), em que o estágio reduzia-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem realizar uma análise crítica legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Nesse sentido, a observação restringia-se à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e esperava-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Atualmente, têm-se entendido o estágio não sob uma lógica de “ensaio” da prática docente, mas como um espaço de trocas entre alunos, supervisor, orientador, comunidade acadêmica e comunidade escolar, buscando a partir disso compreender o sentido da profissão, considerando o contexto social, político e econômico em que se insere as práticas. Além de avaliar as diferentes concepções de como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas e a realidade dos professores nas escolas.

Outra questão que merece destaque é a possibilidade da construção de uma identidade docente que ocorrerá por meio das ações vivenciadas e refletidas. Nesse sentido, o estágio supervisionado torna-se o campo para o diálogo sobre a profissão docente, em diversos contextos dentre os quais é possível destacar: o contexto da ação pedagógica, a organização da escola, a relação com a família, a precarização docente, o planejamento escolar e educacional, a avaliação da aprendizagem e a gestão da escola (SILVA; SILVA; SILVA, 2022).

No entanto, o início da construção de uma identidade docente antecede a formação inicial, ela é constituída a partir das experiências acumuladas ao longo do processo de escolarização formal, mas que só se consolida a partir das experiências propiciadas pelas atividades teórico-práticas experienciadas a partir do chão da escola. Nessa perspectiva, a docência durante o processo de estágio contribui, marcadamente, com o movimento de tomada de consciência no sentido da consolidação de uma identidade científico-social do fazer docente.

Na Educação de Jovens e Adultos “[...] essa dimensão torna-se ainda mais complexa, uma vez que esse público demanda especificidades, com caráter de sensibilidade, conhecimento da realidade e uma atenção singular (SILVA; SILVA; SILVA, 2022, p. 2)”. No entanto, é preciso salientar que para entender a complexidade dessa modalidade de ensino, faz-se necessário retomar as suas bases históricas, neste trabalho tomou-se como

ponto de partida o quadro geral em que se constituiu a educação brasileira, tendo como recorte inicial o período colonial.

1.2 Trajetória da Educação de Jovens e Adultos

Segundo Strelhow (2012), no período colonial o público alvo da educação eram as crianças, mas os indígenas adultos também eram alfabetizados e o objetivo central desse processo era catequizá-los a partir das ações desenvolvidas pela Companhia Missionária de Jesus, que era responsável por “iniciá-los na fé”. No entanto, em 1759, com a saída dos Jesuítas, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação.

A partir disso, a identidade da educação brasileira foi sendo marcada pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. Assim, as aulas régias de latim, grego, filosofia e retórica eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses, em suma, homens brancos. Delineando-se, assim, a exclusão das populações negras e indígenas. Consequentemente, a educação brasileira foi sendo demarcada pelo monopólio do conhecimento pelas classes dominantes.

O marco legal que busca promover uma mudança no perfil desse modelo educacional remete à constituição Imperial de 1824, pois de acordo com Lobo Neto (2018), foi a partir dela que foi proposto para todos os cidadãos o direito à educação primária. Anos depois, foi deferido em 12 de agosto de 1834, o Ato Adicional à Constituição de 1824 que suprimiu o Conselho de Estado nas províncias, criando em seu lugar as assembleias legislativas provinciais, delegando poderes às províncias e às câmaras municipais para legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária (CASTANHA, 2020).

A partir desse período, a responsabilidade sob a instrução primária e secundária de todas as pessoas, foi delegada às províncias, mas foi designada especialmente para jovens e adultos. Em relação aos princípios educacionais que regiam essa modalidade eram princípios missionários e caridosos e não abarcava o público geral. Consequentemente, também ocorria, nesse período, uma grande discussão relacionada à inserção das camadas vulneráveis da população nos processos formais de formação, dentre eles: homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, assim como negros livres e libertos. Contudo, apesar da medida e das discussões, não ocorreram mudanças efetivas nesse sentido.

Posteriormente, ocorreu a Reforma Couto Ferraz, instituída a partir do Decreto n. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, a prioridade dessa reforma foi apenas o ensino nos

níveis primário e secundário do Município da Corte. A partir dela o processo de escolarização formal tornou-se ainda mais excludente, tendo em vista que o público foi delimitado de modo que o acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era concedido à população livre e vacinada.

Diante dessa conjuntura, os cativos foram proibidos de realizarem matrícula nas escolas públicas. Assim, o direito à instrução restringiu-se em suma a homens livres e sadios ou ainda aqueles livres e pobres, mas que exerciam relação de dependência, juntamente, as classes senhoriais. Strelhow (2012) relata que, ulteriormente, mais especificamente no período que antecedeu a República, a visão da pessoa analfabeta como dependente ganhou força.

Nessas circunstâncias, no ano de 1879, foi estabelecido o decreto nº 7.247 intitulado “Reforma o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império”, popularmente conhecido como a Reforma Leôncio de Carvalho que retrata o analfabeto como alguém dependente ou incompetente. Lobo Neto enfatiza que a relevância dela “está no fato de sinalizar para uma sistematização abrangente de todos os níveis da educação nacional. De certa forma seu Decreto explicita o que hoje denominamos “diretrizes e bases da educação nacional” (2018, p. 1). A reforma também,

[...] já prevê, no Art. 4º, que “as escolas do 2º grau” incluam, em seus planos de estudo, disciplinas relacionadas ao que hoje se denomina “mundo do trabalho”, como “Noções de lavoura e horticultura”, “Prática manual de ofícios (para os meninos)” ou “Trabalhos de agulha (para as meninas)” (LOBO NETO, 2018, p.3).

No ano de 1881, surge a Lei Saraiva que corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho limitando o voto às pessoas alfabetizadas. Em seguida, ainda sofrendo influência dessas discussões, foi promulgada a constituição republicana de 1891, restringindo-se a partir dela o voto às pessoas letradas e com posses, uma pequena minoria. Agora, por lei, estava assegurada a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Depois, já no início do século XX, houve uma intensa mobilização social, tendo por finalidade exterminar o analfabetismo, pois tinha-se a crença de que as pessoas analfabetas eram culpadas pela situação de subdesenvolvimento do Brasil (STRELHOW, 2012).

Nessa direção, Costa e Duarte Filho (2022), explicam que em 7 de setembro de 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA), a qual consistia numa primeira ação de nível nacional no campo da alfabetização de adultos implementada pela sociedade civil que, de forma organizada, assumia como missão patriótica enfrentar o problema do analfabetismo em todo o Brasil. Além da liga tinha outras ações em prol da alfabetização de adultos nesse período, e a maioria com intuito de salvá-los da ignorância, valendo-se da convicção de que os letrados poderiam contribuir com o desenvolvimento

econômico.

No entanto, não tiveram êxito, tendo em vista que no ano de 1920, a taxa de analfabetismo chegou a 72%. Contudo, ainda em meados do século XX ocorreu uma significativa mudança na política brasileira, com a desvalorização do café no mercado internacional, inicia-se a articulação de setores de classe média e classe média alta que já não viam o café como uma atividade lucrativa. Assim, altera-se as estruturas produtivas e isso repercute no âmbito educacional, tendo em vista que esse novo modelo requer uma mão de obra "instruída". Nesse período se consolidam os ideais da Escola Nova, cujo princípio ideológico data do fim do período colonial.

Anos depois, mais especificamente, no ano de 1934 ocorreu a criação do Plano Nacional de Educação que institui o ensino primário integral obrigatório e gratuito também para as pessoas adultas. Esse foi o primeiro programa na história da educação brasileira que recomendava um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a partir das ações desenvolvidas, foi fundado em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de promover programas de inclusão e ampliação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

Em 1945, o fundo de financiamento do ensino primário foi regulamentado, e ficou definido que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos. Segundo Costa e Duarte Filho (2022), a primeira ação governamental relacionada a esse fundo foi a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada e coordenada por Lourenço Filho a partir do decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. Essa ação visava atender a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”.

Essa pressão internacional ocorre no contexto da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1945, após o fim da segunda guerra mundial. A orientação dessas agências para nações subdesenvolvidas era que a educação seria um meio para alcançar o desenvolvimento. A recomendação se tornou uma ação concreta. No entanto, esses programas priorizavam a ampliação do número de pessoas formadas.

A partir desse período muda-se a concepção da educação de adultos, antes estava relacionada à iniciativas de erradicação do analfabetismo, limitada por interesses de grupos e regiões específicas e carente de uma legislação própria. Nesse período, a educação de jovens e adultos passou a pautar a lista de prioridades do país, consolidando-se como meta de ensino, com apoio do governo federal e se expande para o território

nacional por meio de programas, com proposições para além da alfabetização (STRELHOW, 2012).

Desse modo, a União instituiu a partir do decreto nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946 a Lei Orgânica do Ensino Primário. No ano seguinte, em 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), um programa de abrangência nacional, tendo por finalidade atender especificamente às pessoas adultas. O objetivo do programa era coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Essa organização durou até fins da década de 50, contudo, o método pedagógico aplicado não atendeu as especificidades dos alunos.

O método pedagógico restringia-se a guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene, além disso os alfabetizadores não precisavam ter formação especializada, assim qualquer pessoa alfabetizada poderia ser um voluntário. “Dessa idéia surgiu dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, Relação com o Público e o Voluntariado e em 1960 o Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita” (STRELHOW, 2012, p. 53)

Além dessas ações, em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), objetivando atender as populações que viviam no meio rural, e assim como as campanhas, mencionadas anteriormente, tinha como princípio promover a escolarização como estratégia para retirar a população da “estagnação”. Posteriormente, durante o governo do Juscelino Kubitschek com seu plano de metas de avançar o Brasil “50 anos em 5”, no campo da educação essas metas priorizavam a formação técnico-profissional para implementação das indústrias de base.

Em 1958 ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, foi a partir dele que iniciou-se a discussão de um novo método pedagógico direcionado à educação de adultos. Inicia-se, nesse momento, a movimentação de alguns educadores para romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. Um marco desse período é o surgimento da pedagogia freireana, que tem como princípio norteador o desenvolvimento educativo articulado às principais necessidades das pessoas educadas.

Nessa perspectiva, o período entre 1958 a 1964 ficou marcado por diversos programas sociais e mobilizações populares que tinham interesse na alfabetização de jovens e adultos. Nesse período, surgiu diversos movimentos, dentre os quais podemos destacar: Experiência da Rádio-escola, no Rio Grande do Norte (1958), Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), o surgimento do Método Paulo Freire (1961), Movimento de Educação de Base – MEB (1961), Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961), e, em 1963, houve a experiência de alfabetização do educador Paulo Freire em Angicos/RN (BRAGA E MAZZEU, 2017).

Após esse período, conforme explica Strelhow (2012), chegamos a um dos momentos mais turbulentos da história brasileira - o Golpe Militar de 1964. A partir desse período os programas que buscavam alternativas de transformação social foram interrompidos, através de ações que iam desde a apreensão de materiais, a detenção e até exílio de seus dirigentes. Nessa época, a educação passa a ser entendida numa perspectiva de homogeneização e como um instrumento de controle das pessoas.

No ano de 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o programa tinha como meta alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. No entanto, as ações do programa restringiam a alfabetização à apreensão da habilidade de ler e escrever. O mobral foi extinto em 1985, a partir da chegada da Nova República, “e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Investigação (CPI). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever” (STRELHOW, 2012, p. 55).

A partir da Nova República, e mais especificamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, há um esforço para democratizar o acesso à escolarização formal. Nesse sentido, a CF traz no seu artigo 208 a premissa que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita

para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito.”

Além disso, prevê no artigo 214, a melhoria na qualidade do ensino, a Carta Magna designa que: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho.

Além da garantia prevista na constituição federal a Educação de Jovens e Adultos também passa a ser assegurada pela (LDB) no seu artigo 37, onde versa-se que, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Posteriormente, já nos anos 2000 ocorreu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000, BRASIL, 2000). No artigo 5 incisos I, II e III destaca-se que:

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

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

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000).

As diretrizes se configuram como um marco legal positivo na definição dos pressupostos básicos que devem ser adotados no ensino da EJA, uma vez que além de associar as práticas educativas aos interesses e necessidades dos alunos também destaca que o público da EJA é diverso, logo, tem suas especificidades, e elas devem ser respeitadas para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo. Indo ao encontro do que explica Arroyo (2006), não é qualquer jovem ou adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Esse perfil necessita ser bem conhecido, pois sem isso, dificilmente será formado um educador desses jovens e adultos.

Diante do exposto, ficou explícito como a EJA, historicamente, foi marcada por omissões em políticas públicas que por consequência não garantiam os direitos dos seus sujeitos, estes tiveram ao longo da vida o acesso à educação escolar negado por diversos motivos de ordem social e política. O reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica é uma conquista muito recente, que culminou com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9694/96) já no final do século passado. A partir deste avanço, não se pode afirmar que a EJA conseguiu manter no cenário educacional, a progressão necessária para consolidar as políticas conquistadas, principalmente na atualidade, onde tem-se a percepção da ausência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DOURADOS et al., 2021, p. 204).

1.3 Reformas Curriculares e o Ensino da Geografia Urbana

As recentes mudanças na educação nacional, referentes à Reforma do Ensino Médio e à BNCC, surgiram com uma indisfarçada urgência e emergência, mascaradas pela ideia de correção dos indicadores de aprendizagens. No entanto, acenam para uma trajetória educativa direcionada para a profissionalização, a fragmentação e a flexibilização do trabalho. A partir das determinações advindas da implementação de ambas reformas serão aprofundadas as disparidades no âmbito educacional (BRANCO *et al.*, 2019).

Segundo Silva (2018), em 2016, após o polêmico processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT), a primeira medida adotada por Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República foi a publicação da Medida Provisória 746/16 que versava sobre a Reforma do Ensino Médio. O argumento utilizado sobre o caráter de urgência desse ato, encontra-se no documento e apoia-se na correção de um suposto excesso de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho. A proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria alinhada com as recomendações de organismos internacionais tais como: BancoMundial e UNICEF.

Seguindo essa lógica, nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência sobre o que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir dos seguintes argumentos: estagnação do IDEB, desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) além da correção do baixo número de matrículas dedicados a educação profissional no ensino médio e da sobrecarga de disciplinas (SILVA, 2018). Nesse sentido, as mudanças propostas foram as seguintes:

“[...] a MP 746 introduziu uma separação no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdividido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um (SILVA, 2018, p. 4).”

Posteriormente, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17, a mudança ocorreu em meio a 11 audiências públicas marcadas por polêmicas e ocupações de escolas e universidades. As mudanças entre os textos ocorreram a partir da mudança na carga horária da formação básica comum que na medida provisória constituía 1.200 horas, com a homologação da lei ficou prevista em até 1.800 horas. Além disso, foi incorporado ao currículo do ensino médio a expressão “e suas tecnologias”, e também houve alteração no Art. 35 da LDB que passou a integrá-la, retomando a denominação presente nos Parâmetros

e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990 (SILVA, 2018). Porém, convém enfatizar que nem a EJA, nem o ensino médio noturno sofrerão as modificações diretas propostas pela Reforma do Ensino Médio, conforme explica Barrios, Garcia e Czernisz,

A referida Lei não faz referência à modalidade EJA e deixa a critério dos sistemas de ensino a decisão sobre a forma de oferta, estrutura e projeto pedagógico. Sabemos, no entanto, que esta decisão foi tomada pela alta complexidade do tema, que não seria consenso entre os Secretários Estaduais de Educação, o que poderia atrasar o processo de tramitação da Medida Provisória (MP) nº. 746/16, que se transformou na Lei nº. 13.415/17 (2018, p. 51)

No entanto, uma das principais críticas que se faz é em relação aos impactos indiretos, uma vez que conforme explica Barrios, Garcia e Czernisz (2018), o aumento da carga horária do Ensino Médio pode ser um mecanismo de exclusão, tendo em vista que isso afasta determinados grupos do ensino regular. Além disso, com as mudanças propostas para o currículo regular, potencializa-se a dualidade educacional, uma vez que ao se desenvolver determinadas habilidades a partir da distinção na oferta de educação, promove-se o acesso daqueles que conseguem cursar o ensino regular a determinados espaços na sociedade e distancia os que não tiveram acesso.

Desse modo, a reforma não contempla todo o público do ensino médio, tendo em vista que o ensino médio também é composto por jovens que já trabalham ou que por motivo de reprovação ou, ainda, sucessivas evasões, em geral, acompanhadas de um comportamento supostamente inadequado face às exigências da escola, não conseguem permanecer adequadamente no ensino médio regular. Nessas circunstâncias, é a EJA que absorve esse público (BARRIOS; GARCIA; CZERNISZ, 2018).

A reforma também tem um currículo definido, uma vez que elegeu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como suporte para desenvolvimento curricular. Com a Lei 13.415/17 o artigo **Art. 35 -A** da LDB foi alterada e passa a determinar que: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996).

Convém ressaltar também que a base foi apresentada um ano após a reforma, mas a legislação que lhe dá sustentação data da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 - conforme explicitada no texto da base – onde destaca-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já no artigo 210 o texto constitucional estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a LDB traz no seu artigo 9 o seguinte destaque: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Similarmente, no artigo 26, ainda da LDB, é enfatizado que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Soma-se também a esse processo a Lei 13.005/2014 a qual refere-se ao Plano Nacional da Educação (PNE), cujo período de efetivação é de dez anos (2014-2024) e que aparece como meta:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

A BNCC é um documento de caráter normativo destinado às secretarias estaduais e municipais utilizadas na elaboração dos seus currículos escolares. Apesar de ter sido homologada no final do ano de 2017, a base só ficou à disposição para análise dos (as) educadores em março de 2018, e a parte final do referido documento, explicitando sobre o Ensino Médio, foi homologada apenas no final do mesmo ano, no dia 17 de dezembro

(BENTO; ALMEIDA, 2022, p. 19)

Cavalcanti (2012), ao analisar a imposição desse tipo de política na educação revela que, geralmente, não vem acompanhada de um conjunto de outras ações governamentais, como por exemplo, o suprimimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, sendo estes pré-requisito para sua realização. No contexto geral, atribui-se aos professores, a responsabilidade completa pela implementação do que está projetado, desconhecendo as situações efetivas de seu trabalho.

Para Girotto (2016), a análise da proposta de implantação de uma base implica uma compreensão dos diferentes interesses e estratégias que transpassam a educação pública brasileira e o ensino de Geografia e, por isso, precisa ser lida a partir da articulação de diferentes escalas espaço-temporais. Nesse sentido, um dos elementos que mais chamam a atenção foi a velocidade do governo federal na homologação da última versão desse documento. A primeira versão foi publicada em setembro de 2015, e apresentada para a consulta virtual no final do segundo semestre de 2015, tendo como primeiro prazo para sugestões dezembro do mesmo ano. A segunda versão foi publicada em maio de 2016, foi aberta à participação pública, além da realização de seminários com professores. Em abril de 2017, houve o encaminhamento da última versão ao CNE e em 2018 foi homologada a terceira e última versão do documento.

Nesse sentido, uma das principais críticas à última versão, homologada em 2018, é de que o texto da base se distanciou dos ideais humanistas discutidos nas versões anteriores. É preciso destacar também que participaram da construção do último documento trinta representantes do sistema privado, dentre as principais instituições podemos destacar o Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Camargo Corrêa e Fundação Lemann. Consequentemente, a implementação da base cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão, seguindo os ideais de capital humano, comprometendo os ideais de uma educação emancipatória.

Cavalcanti (2012), ao avaliar as políticas de reestruturação curricular destaca o caráter prescritivo e impositivo, do reconhecimento de que alguns conhecimentos são necessários, entre eles os veiculados pela geografia. Ainda de acordo com a autora, essas prescrições não se implementam na totalidade das práticas ou não se transformam em currículo praticado, não por incompetência dos sujeitos dessa implementação, mas porque, entre os currículos estipulados e os que ocorrem na prática, há diversos contextos, e consequentemente diferentes mediações.

Nesse caminho, a primeira implicação da implantação da base foi limitar o papel do

professor, uma vez que restringe os conteúdos a serem trabalhados, desconsiderando que o professor é também um pesquisador. Assim, desenvolve pesquisa na escola, porém, de acordo com a realidade em que o ensino se processa e não a partir de prescrições, com vistas a priorizar avaliações externas, atendendo - sobretudo - aos interesses do capital.

Além disso, promove o controle dos estudantes por meio da centralização do currículo na medida em que se determina os conteúdos a serem trabalhados em cada série. Desse modo, a base apresenta às instituições de ensino de uma forma instrumental e pragmática desrespeitando a dimensão pedagógica e a diversidade existente. Assim, contribui com a promoção de uma padronização da formação humana que leva a uma uniformização, tendo por finalidade a preparação para o mercado de trabalho, suprimindo o entendimento da escola enquanto um espaço voltado ao desenvolvimento cidadão e crítico.

A BNCC está organizada a partir de competências, conceitos, objetivos e habilidades, as quais os alunos têm que desenvolver em cada etapa da escolaridade ao longo da Educação Básica. No ensino médio está estruturada em quatro áreas de conhecimento, a saber: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O documento estabelece competências gerais, assim como competências específicas além de habilidades para cada área de conhecimento. Sendo definidas no documento da seguinte forma: “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.” (BRASIL, 2018, p. 08). No ensino médio a Geografia está associada à área de Ciências Humanas e Sociais e apresenta, inicialmente, um conjunto de competências gerais:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura (BRASIL, 2018, p. 562).

Nesse sentido, embora traga como pressuposto a padronização de currículos, a base consubstancia um ideal imaginário, uma vez que o cenário real não apresenta as condições necessárias. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presume-se uma abordagem específica, considerando o contexto e as especificidades dos sujeitos envolvidos. No entanto, essa modalidade de ensino não é abordada na BNCC, contribuindo para aprofundar as desigualdades entre modalidade de ensino e o ensino regular que é

regido pela base.

Diante deste cenário, é preciso destacar que “A Geografia, como disciplina escolar, tem por finalidade propiciar ao estudante o desenvolvimento do pensamento geográfico, enquanto capacidade de reflexão sobre fatos e fenômenos no espaço.” (CAMILO DE SOUZA; FELIS PINHEIRO, 2021, p. 98). Nesse contexto, através da reflexão dos fatos e fenômenos prepará-los para uma educação cidadã e crítica e não apenas para atender as demandas de organismos internacionais, cujo conhecimento dos problemas estruturais que permeiam a educação não são levados em consideração. No caso específico da geografia urbana, busca-se:

compreender a complexidade das cidades. Para isso, busca ampliar sua temática e as abordagens teóricas, conservando, no entanto, seu objeto de estudo – o espaço geográfico. Assim, na investigação geográfica, busca-se compreender, pela análise da cidade, a lógica que orienta a produção e a reprodução do espaço urbano, ressaltando suas dimensões materiais e simbólicas (CAVALCANTI, 2011, p. 02).

No entanto, a geografia urbana não é tratada como tópico específico nem nas competências gerais, nem nas específicas da BNCC. No currículo das ciências humanas as componentes foram adensadas em um único bloco, o que requer atenção, pois os elementos conceituais e teóricos que são próprios da geografia não podem ser tangenciados, uma vez que é com base na teoria, que se consegue desenvolver a criticidade, autonomia e criatividade.

No caso da geografia urbana, a abordagem teórico-conceitual é fundamental para a interpretação da realidade cotidiana, uma vez que “grande parte das pessoas atualmente vive em cidades, que são locais complexos com modos de vida que se padronizou, sobretudo no mundo ocidental” (CAVALCANTI, 2011, p. 02). Mas para um processo de aprendizagem significativo e cidadão esse tema não pode ser trabalhado de forma tecnicista, mas sim concebendo a realidade dos sujeitos e preparando-os para transformar as realidades, através do exercício da cidadania. Sobre a realidade da EJA Malavski explica:

O público da EJA é um público diversificado composto de adolescentes expulsos (ou repetentes) do ensino público tradicional além de adultos aposentados, donas de casa, empregadas domésticas, presos em liberdade assistida e trabalhadores informais. São, por conseguinte, em sua maioria, a classe trabalhadora menos abastada economicamente e apartada socialmente das centralidades urbanas e de seus equipamentos e serviços e opções de lazer (2016, p.26).

Malavski (2016), esclarece ainda, que eles não cursaram integralmente o ensino regular, e por conseguinte o conhecimento dessas pessoas vem das atividades cotidianas e de seu trabalho, com relevante destaque para os meios de comunicação de massa - principalmente a televisão. Nesse sentido, a forma como constrói seus conceitos é resultante da prática no espaço do vivido. Logo, a consciência espacial (objeto da

geografia), não vem mediada pela instrução formal. Diante disso,

O espaço do cotidiano dessas pessoas é o espaço da luta pela moradia e pelos espaços públicos da *resistência*, em uma sociedade na qual o acesso ao solo se dá pela propriedade privada do solo. É o espaço como uma mercadoria da qual uns podem comprar e tornarem-se proprietários e outros não (MALAVSKI, 2016, p.27).

Destarte, o professor de geografia, mais especificamente, através da geografia urbana, deve contribuir com uma formação crítica no sentido de atuar na “mediação de conflitos sociais da realidade presente, ao se comprometer como agente de mudança das relações sociais, podem ajudar na construção de um projeto diferenciado de sociedade” (MALAVSKI, 2016, p. 32).

Portanto, ao trabalhar os espaços da cidade - sobretudo - os espaços públicos articulando as escalas e valorizando os conhecimentos deles, tal ação configura-se como ponto de partida para a construção de uma educação emancipatória. Conforme explica Cavalcanti, é importante destacar a relação entre espaço público e construção de cidadãos, “porque permite aprofundar uma compreensão de cidadania que supere sua ligação apenas a normativas legais, formalidades contratuais, busca de direitos individuais em oposição aos direitos públicos” (2011, p.13).

CAPÍTULO 2
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E CURRÍCULO

2.1 Reflexões acerca do Estágio Supervisionado de Ensino III e o currículo do curso da Licenciatura em Geografia da UFPB

Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio sempre foi entendido como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Nessa acepção, ainda de acordo com as autoras, não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como "teóricos", que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são exageradamente "teóricos".

No entanto, a partir das leituras, discussões, atuações e reflexões, sucedidas no transcorrer do processo de estágio, foi possível compreender que a sua principal função é colocar o professor em formação em contato com a complexidade da dinâmica escolar e, conseqüentemente, da dimensão pedagógica. Nesse sentido, embora o processo de estágio seja um “ensaio” da futura atuação profissional, foi possível constatar que jamais ocorrerá de modo satisfatório se estiver dissociado da teoria, pois esta permite a reflexão sobre a prática, tornando também um momento de investigação sobre a ação pedagógica e o estágio, portanto, uma oportunidade de ensino e pesquisa. Conforme Freire (1996, p.32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p.32).

Nesse sentido, durante o componente curricular Estágio Supervisionado de Ensino III, estivemos o tempo todo revisitando a teoria, ora para atender o cronograma de leituras obrigatórias do componente, ora para orientar a prática escolar. Com base nessas experiências, foi possível verificar a impossibilidade de uma prática bem embasada sem o contato permanente com a teoria.

Contudo, o currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, mesmo após a reformulação do currículo no ano de 2016 (quadro 1), bem como na maioria das instituições do país, condensam os estágios nos últimos períodos do curso, que por sua vez ficam desconectados das disciplinas. Fiorentini et al. (2002), apresentaram alguns dos problemas decorrentes deste processo na formação de professores de Matemática, sendo a maior parte deles da década de 1970 e 1980. Todavia, ainda é possível observar esses problemas na formação de professores em Geografia da UFPB. De acordo com os autores os principais problemas são:

[...] desarticulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica e entre formação e realidade escolar; menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado; ausência de estudos histórico filosóficos e epistemológico predominância de uma abordagem técnico formal das disciplinas específicas; falta de formação teórico-prática. (FIORENTINI ET AL. 2002, p. 154).

Nesse sentido, apesar de alguns dos problemas listados persistirem, no ano de 2016, houve mudanças positivas no currículo. Assis e Silva (2022), explicam que desde a sua criação nos anos de 1950, o Curso de Geografia da UFPB passou por mudanças significativas ao longo do tempo para se adequar às novas legislações, as demandas da sociedade e do mercado de trabalho. Nessa direção, com o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pelo MEC, em 2002, que orientaram os cursos de licenciaturas a reverem seus currículos, assim, algumas modificações passaram a ser exigidas, dentre elas a separação entre cursos de bacharelado e licenciatura, a oferta de 400 horas de práticas como componentes curriculares e de 400 horas de estágios supervisionados a serem trabalhados na segunda metade do curso.

Posteriormente, em 2015, novas DCN foram apresentadas pelo MEC ampliando o tempo mínimo de formação dos professores da educação básica de 2800 para 3200 horas e confirmando a carga horária já definida para as práticas curriculares e para os estágios supervisionados, os quais passavam a ser ofertados em qualquer período do curso. Desse modo, embora tenha resistido e postergado a reforma por dezoito anos, em 2016, o colegiado implementou a separação entre cursos de bacharelado e licenciatura (ASSIS; SILVA, 2022). Antes disso, o Curso era regido por um projeto pedagógico que datava do ano de 1998 e que permitia a formação concomitante de bacharéis e licenciados.

No novo documento curricular, ficou estabelecido que o curso seria noturno, com carga horária de 3015 horas/aulas ou 201 créditos. O tempo mínimo de conclusão era de nove períodos e tempo máximo de catorze semestres ou sete anos. Além das demandas científicas e tecnológicas da globalização, na fundamentação do novo PPC, havia o reconhecimento de que “a necessidade de revisão pedagógica é ainda mais imperativa”, tendo em vista que a sua última atualização ocorreu em 1998. Buscava-se, então, um novo profissional de licenciatura com uma formação científica e “pedagógica”, sendo esta uma mudança importante em relação ao projeto de curso anterior (ASSIS; SILVA, 2022, p. 182).

Diante disso, nota-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2016 busca a articulação da teoria e prática. Nesse contexto, substitui-se as práticas de ensino pelos estágios supervisionados, assim têm-se aumento da carga-horária, reformulação das ementas, nova distribuição e articulação com outros componentes do novo currículo. Os estágios têm início a partir do sexto período (quadro 1), e representa um progresso, uma vez que busca-se promover um maior contato do graduando (a) com a sala de aula. Atualmente, o primeiro estágio prioriza a atuação por meio da observação na sala de aula da prática escolar, em contrapartida os dois últimos exigem uma atuação não só a partir da

observação, mas também da execução de regências.

Quadro 1. Fluxograma do Curso (2016)

PERÍODO 1	CARGA HORÁRIA
INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	60 h
HISTORIA DO PENSAMENTO GEOGRAFICO	60 h
GEOLOGIA	60 h
GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	60 h
MÉTODOS ESTATÍSTICOS PARA GEOGRAFIA	60 h
PERÍODO 2	
GEOMORFOLOGIA	60 h
TEORIA E MÉTODO EM GEOGRAFIA	60 h
CLIMATOLOGIA	60 h
CARTOGRAFIA BASICA	60 h
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	60 h
PERÍODO 3	
FUNDAMENTOS ANTROPOFILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	60 h
FORMAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO	60 h
PEDOLOGIA	60 h
CARTOGRAFIA TEMATICA	60 h
METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	60 h
PERÍODO 4	
HIDROGEOGRAFIA	60 h
GEOGRAFIA AGRÁRIA	60 h
BIOGEOGRAFIA	60 h
FUNDAMENTOS DE GEOTECNOLOGIAS	60 h
PESQUISA APLICADA À GEOGRAFIA	60 h

PERÍODO 5	
FUNDAMENTOS SOCIOHISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO	60 h
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	60 h
DIDÁTICA	60 h
BASES NATURAIS DO BRASIL	60 h
GEOGRAFIA URBANA	60 h
PERÍODO 6	
QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA	60 h
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO REGIONAL BRASILEIRO	60 h
GEOGRAFIA POLÍTICA	60 h
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO I	105 h
PERÍODO 7	
POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	60 h
GEOGRAFIA DA PARAÍBA	60 h
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL	60 h
LIBRAS	60 h
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO II	150 h
PERÍODO 8	
URBANIZAÇÃO BRASILEIRA	60 h
GEOPOLÍTICA DOS RECURSOS NATURAIS	60 h
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	60 h
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO III	150 h
PERÍODO 9	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Carga Horária Total do Curso: 2.925 h (195 CR) Conteúdos Básico Profissional: 2.385 h (159 CR) Conteúdos Complementares Obrigatórios 300 h (20 CR) Conteúdos Complementares Optativos: 120 h (08 CR) Conteúdos Complementares Flexíveis/Tópicos Especiais: 120 h (08 CR)	

Elaboração: Autora, 2022

Todavia, ainda prevalece uma dissociação entre formação específica e pedagógica, algumas componentes específicas são ofertadas sem sofrer modificações tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura. No contexto geral, as específicas podem ser melhor aproveitadas no curso de bacharelado, tendo em vista o predomínio técnico da transmissão do conteúdo, isto caracteriza um menor prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado no sentido em que a dimensão didático-pedagógica é reduzida a um linguajar tecnicista, afastando o (a) graduando (a) de uma formação ancorada na didática de base crítica e reflexiva, bases fundamentais de uma licenciatura.

Além disso, embora a matriz curricular apresente componentes relacionadas aos estudos histórico-filosóficos e epistemológicos, como por exemplo, História do Pensamento Geográfico, Teoria e Método em Geografia, Fundamentos Antropo-Filosóficos da educação, Fundamentos Socio-Históricos da Educação e Fundamentos psicológicos da educação, elas não dialogam com as componentes específicas, nem são direcionadas – no contexto geral – para as turmas de Geografia, sendo ofertadas também para outras turmas, incluindo turmas que não são da licenciatura. Esse processo de desconexão aliado, na maioria das vezes, a uma linguagem técnica na oferta das componentes específicas fragiliza o processo de formação.

Além dos fatores mencionados, embora nos últimos anos, a educação tenha passado por um processo de ampliação em relação ao quantitativo de alunos, assegurados pela Constituição Federal de 1988 que tem como premissa a educação como direito de todos, além de termos avançado com a legislação no sentido de uma educação mais inclusiva, tal como o Estatuto da Pessoa com Deficiência que traz no artigo 27 a necessidade da “x - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015), ainda não consta na matrix curricular um componente que aborde a temática da inclusão, e nem há discussões significativas envolvendo a temática nos outros componentes - com exceção da componente de Libras que abordam a identidade surda.

Em vista disso, durante as discussões na universidade sobre as práticas na escola, alguns colegas mencionaram a dificuldade dos professores/supervisores, assim como a deles para desenvolverem práticas pedagógicas que contemplem a demanda de algumas identidades. Segundo Barros e Santos (2020), no universo da pessoa com deficiência, o professor pode encontrar várias identidades, dentre elas: surdas, identidades autistas, identidades com síndrome de Down e, por vezes, a identidade da pessoa com deficiência múltipla, por englobar mais de uma deficiência.

Nessa direção, destacam também que apenas a implementação de políticas que se configurem em adequação à infraestrutura, não é suficiente para garantir a inclusão, nesse sentido, “as mudanças físicas precisam vir acompanhadas de uma ressignificação do olhar sobre as diferenças, sobre as formas de potencialidade de cada indivíduo, para além dos limites que uma deficiência lhe impõe (BARROS E SANTOS, 2020, p. 82).

Desse modo, a inclusão é vista como algo que busca responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, tendo por objetivo aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos

de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação. Nesse sentido, embora o processo de inclusão demande também uma equipe interdisciplinar atuando nas instituições formais de ensino, como psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros. O professor em formação precisa ter na sua base curricular os conhecimentos prévios que lhes permitam a:

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015).

Portanto, fica explícito que o processo de inclusão exige uma formação adequada dos professores. Logo, essas discussões não deveriam ser travadas apenas nos últimos períodos do curso, no contexto do estágio, muitas das vezes sendo iniciada a partir das observações do estagiário. Outro fator que poderia ser melhor aproveitado na formação de professores de geografia da UFPB, e que ficou ainda mais evidente com a pandemia da covid-19 durante os estágios anteriores, trata-se da necessidade da utilização da tecnologia em sala de aula.

Segundo, Franco, Trennepohl e Oliveira (2021), os alunos já não são os mesmos de outrora, e sendo eles os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, toda a história sofre uma transformação. As novas gerações já nasceram em um contexto tecnológico. Assim, mudaram-se radicalmente os gostos, as práticas e o modo de ver o mundo, que hoje, se passa em um monitor de computador e/ou tela de smartphone, na maior parte do tempo. Diante desse cenário, o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) é de fundamental importância para um processo de ensino-aprendizagem significativo, uma vez que a nova geração,

[...] mudaram seus hábitos em relação a gerações anteriores e, por repetição de comportamento e usabilidade das ferramentas tecnológicas, alteraram também as suas estruturas cerebrais, ou seja, é possível que seus cérebros já sejam fisicamente diferentes dos seus antecessores (FRANCO; TRENNEPOHL; OLIVEIRA, 2021, p. 145).

Nesse sentido, conforme exposto no quadro 1 apesar de constar na matrix curricular componentes relacionadas a geotecnologias - no geral - são apresentadas de modo extremamente técnico sem sequer abordar a relação com a educação. Além disso, a componente fundamentos psicológicos da educação é apresentada a partir da introdução aos teóricos e não aborda o papel da neurociência na educação, o que seria relevante para a compreensão do funcionamento cerebral dos nativos digitais, e consequentemente iriam auxiliar no planejamento e execução não só das regências, mas também no exercício da profissão, conforme mostraremos no próximo tópico.

2.2 Contribuições do Estágio Supervisionado de Ensino para a Formação de Professores na EJA

Os Estágios supervisionados de Ensino I e II ocorreram durante a pandemia da Covid- 19. Nesse sentido, foi possível notar a necessidade das novas tecnologias no meio educacional. No entanto, ficou explícito também que um dos maiores desafios é a desigualdade de acesso. Em outros países as experiências no sentido de democratizar o acesso à educação em meio a pandemia foram diversas e no geral concentram-se no “[...] uso de transmissões de rádio, transmissões de TV, impressão e envio de mídias impressas via Correios e também os meios on-line por intermédio de computadores, tablets e especialmente celulares (SOUZA; BORGES; COLPAS, 2020, p. 154). Contudo, em relação à realidade brasileira esse período, revelou que

“[...] tem se tornado explícita a exclusão digital presente em muitos domicílios brasileiros, o que coloca em xeque o poder do Estado na garantia do acesso à educação, bem como sua qualidade, especialmente às classes menos favorecidas (DEON; TOSO; SANTANA, 2021, p. 80).”

Na Paraíba, uma das principais políticas do Governo do Estado em relação à promoção do Ensino Remoto durante a pandemia foi o Paraíba Educa, a plataforma ganhou a edição de 2021 do Prêmio Excelência em Competitividade, na categoria boas práticas, o evento foi promovido pelo Centro de Liderança Pública (CLP). “O ensino remoto do Estado foi reconhecido como o melhor do Brasil por meio de pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e recebeu a maior nota na análise feita pela Rede de Pesquisa Solidária (RPS)” (NUNES, 2021). Convém destacar que:

A Rede Estadual de Ensino é composta por mais de 246 mil estudantes e 17 mil professores que foram impactados pela pandemia e tiveram acesso às iniciativas impulsionadas a partir desta política pública. Foram utilizadas diferentes soluções digitais como a TV Paraíba Educa, as salas de aula virtuais no Google Classroom, aulas ao vivo por meio do Google Meet, o site educacional PB EDUCa, podcast pela Rádio Tabajara, diversas lives formativas pela plataforma YouTube e materiais impressos para os alunos que não têm acesso à smartphones (NUNES, 2021. s/p.).

Além disso, foram disponibilizados dados móveis gratuitos para os alunos que fossem prestar Enem, por meio do Aplicativo Paraíba Educa para “[...] que todos seguissem acompanhando as aulas e as atividades dos programas de destaque como Se Liga No Enem, Ouse Criar, Desafio Nota Mil, e Arte em Cena” (NUNES, 2021. s/p). No entanto, não entraram nessas estatísticas a formação continuada dos professores, especialmente, das ações de capacitação para lidar com a tecnologia, nem quais foram as condições de trabalho durante a pandemia. Convém, trazer alguns apontamentos sobre os impactos herdados desse processo na formação inicial e na dinâmica escolar. De acordo com Coll (1996), “o ensino pode ser descrito como um processo contínuo de negociação de significados, de

estabelecimento de contextos mentais compartilhados” (p.296). Com o estágio supervisionado presencial, ficou explícito, a necessidade da interação social para um aprendizado significativo e diverso.

No entanto, durante os estágios anteriores não foi possível ver a maioria dos estudantes, tendo em vista que a maioria não tinha acesso garantido a aparelhos eletrônicos e, ainda, a internet. Contudo, nesse estágio atuando de modo presencial na escola foi possível entender que os rostos e corpos, transmitem mensagens das suas vivências e se lidos da forma correta são agregadores no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa conjuntura, entendemos que o primeiro impacto da pandemia deixado na educação foi a impossibilidade da interação social. No contexto do Estágio Remoto o professor em formação precisa do contato social para fazer uma leitura mais ampla do aluno, seja por uma linguagem corporal ou pelas interações realizadas com os outros colegas de turma ou até mesmo com o professor/supervisor. Nesse último estágio ficou evidente um certo distanciamento entre os alunos, uma maior dificuldade de socialização, possivelmente uma das consequências do isolamento vivenciado na pandemia.

O segundo impacto foi em relação à evasão, durante esse período pandêmico, a economia brasileira mergulhou em uma profunda recessão, e a partir disso ainda mais trabalhadores ficaram desempregados ou exerceram alguma atividade informal. Em contrapartida houve a falta de políticas públicas para amparar essa população, isto repercutiu na educação de modo que alguns estudantes das instituições de ensino precisaram abandonar os estudos para aderir ao trabalho na maioria dos casos - trabalho informal - exercido para o complemento da renda familiar. Esse processo ocorreu em menor escala nas UFs e IFs e em maior escala nas escolas públicas. Na ECIT Francisca Ascensão Cunha a maioria dos alunos não conseguiam manter a frequência.

Diante da experiência ficou notório que um dos desafios para o professor em formação em geografia da UFPB - sobretudo - os que vão atuar nessa modalidade de ensino, além das defasagens já mencionadas, é o número ínfimo de discussões envolvendo a EJA, o debate fica concentrado apenas nos componentes de estágio, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos não é uma componente obrigatória no curso.

Ventura e Carvalho (2013), observaram que nas universidades brasileiras a EJA não é plenamente reconhecida nem nas propostas curriculares, nem na formação inicial, nem formação continuada de professores, raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizando com a escolarização de jovens adultos. Além disso, salientam também que persiste ainda nessa modalidade de ensino um padrão compensatório, preparador de recursos humanos, que inspirou o modelo aligeirado do

ensino supletivo.

Nessa acepção, ainda prevalecem, em grande parte do território nacional, proposições para EJA desempenhadas a partir da improvisação pedagógica. Destaca-se também que apesar das secretarias estaduais e municipais assumirem a responsabilidade que se refere à ampliação das matrículas nessa modalidade de ensino nas redes públicas as ações não acompanharam uma mudança no fazer pedagógico, prevalecendo ainda a concepção da EJA como uma educação que pode ser eventual e de menor qualidade (VENTURA; CARVALHO, 2013).

No enfrentamento dos problemas da qualidade da EJA, há consenso de que as universidades têm muito a construir nos campos de formação e aperfeiçoamento dos educadores, assessoramento dos sistemas de ensino, elaboração de materiais educativos e na pesquisa educacional. Diversas instituições de ensino superior já vêm oferecendo contribuições à EJA nos âmbitos da pesquisa, assessoria, formação de professores e implementação de projetos. Seu envolvimento com o tema, porém, ainda é marginal, o que se reflete na pesquisa acadêmica, quantitativamente inexpressiva e pouco difundida (FARIA, 2009, p. 154-155).

No curso de Licenciatura em Geografia da UFPB, tanto no campo das componentes relacionadas à educação como no campo das específicas não há reflexões sobre essa modalidade de ensino, geralmente, não há sequer menção, com exceção das componentes de estágio que estão concentradas no últimos períodos do curso. No geral, as discussões só abordam o ensino regular. Nessa direção, Arroyo enfatiza “[...] a Pedagogia e à docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias fragmentadas e descontínuas” (ARROYO, 2005, p. 37).

Diante dessa conjuntura de várias defasagens na formação e buscando construir um processo de ensino e aprendizagem efetivo para os alunos do ciclo VI da EJA, com a execução das regências foi possível associar os conhecimentos deles que são constituídos a partir das experiências cotidianas ao conhecimento adquirido na universidade, entendendo que um dos principais desafios seria desenvolver uma prática pedagógica que contemplasse as especificidades do público alvo, tendo por finalidade também, tomar essa experiência como um campo de investigação. Assim, partindo do pressuposto que há,

[...] a indissociabilidade entre produção do espaço e produção da vida (a produção no sentido amplo - produção por ela mesma do ser humano – implica e corresponde aquela das ideias, das representações, da linguagem) exprimindo o fato de que os homens só realizam sua vida através da apropriação-uso dos lugares sem os quais a vida não se realiza, o que envolve o corpo e todos os seus sentidos (CARLOS, 2012, p. 98).

Convém destacar que a escolha e foco na Geografia Urbana se deu por ser um campo de intrínseca relação com a realidade cotidiana, além de ser um tema muito bem trabalhado na universidade, tendo em vista que ocupa dois componentes do currículo, sendo eles: Geografia Urbana e Urbanização Brasileira (QUADRO 1) além disso a metodologia adotada em ambas componentes é focalizada na realidade da licenciatura. Outro fator relevante é que o departamento conta com um excelente grupo de pesquisa, no qual desenvolve-se ações de extensão e pesquisa.

Assim, cumprindo com o que recomenda Cavalcanti (2012), no sentido de encontrar um meio das aulas de Geografia superarem suas fragilidades, entendemos que um aprendizado significativo para esse público pressupõe uma aproximação entre o que se ensina e o que se vive. Nesse sentido, levar um dos conteúdos mais bem consolidados, e bem trabalhados na universidade para a sala de aula, envolve a questão da segurança do professor em formação no sentido do desenvolvimento de práticas que visem abolir o formalismo dos conteúdos, tornando-os dinâmicos e vivos. A partir disso desenvolver uma prática pedagógica significativa, considerando que,

Trata-se de levar em conta nos processos formativos que a formação inicial não é suficiente para a atuação profissional de qualidade; ao contrário, a formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas (CAVALCANTI, 2012, p.18).

Mediante tal conjuntura e levando em consideração as experiências positivas do estágio, convém destacar que na concepção de Pimenta e Lima (2017), uma possível solução para as lacunas da formação inicial seria o estágio passar a ser um eixo de todas as disciplinas do curso. Nesse estágio em específico, pelo fato de ter sido presencial, corroborou para uma análise das subjetividades dos alunos. Além disso, durante todo o percurso foi levantada a discussão sobre currículos, estruturas, contextos políticos e práticas pedagógicas além da produção científica sobre as diferentes experiências e reflexões sucedidas no transcorrer do estágio.

CAPÍTULO 3
O ESTÁGIO NA ECIT FRANCISCA ASCENSÃO CUNHA: UM
OLHAR SOBRE O ENSINO DA GEOGRAFIA URBANA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

3.1 Caracterização e Reflexões sobre a ECIT Francisca Ascensão Cunha

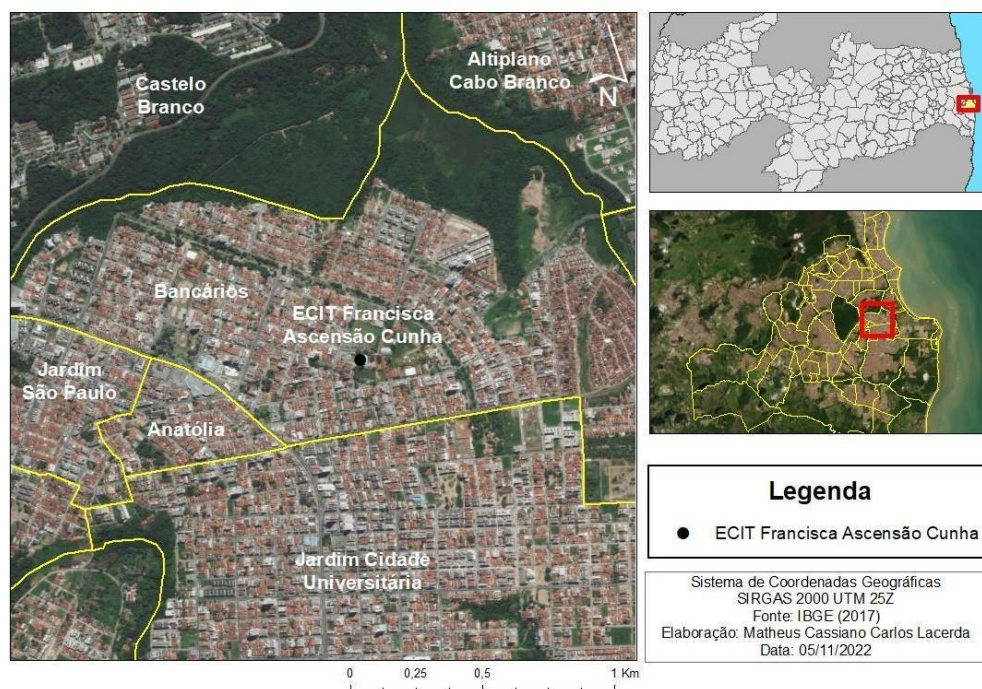


FIGURA 1 - Localização da ECIT Francisca Ascensão Cunha

A ECIT Francisca Ascensão Cunha fica localizada na rua Luiz Gonzaga, nº 700, Bancários - 58051 - 700 - João Pessoa/ PB (fig.1). O bairro fica localizado na parte sudeste da cidade delimitando-se a noroeste com o bairro Castelo Branco, ao sul, pelo Jardim Cidade Universitária; a leste, pela Costa do sol, a oeste, pelo Jardim São Paulo, a sudoeste, pelo Anatolia, e a nordeste pelo Altiplano e Cabo Branco.

No documentário organizado por profissionais da escola intitulado “Documentário - Escola Francisca Ascensão Cunha (FAC)”, os dados apresentados mostram que 80 % dos alunos são da comunidade do timbó e os outros 20% são de origem diversificada. Nesse sentido, para facilitar o entendimento do perfil desses estudantes, faz-se necessário trazer alguns apontamentos sobre a história do bairro e da referida comunidade.

Os Bancários foi fundado em 26 de abril de 1978 e seu surgimento está vinculado aos financiamentos e construção dos conjuntos habitacionais pelo Banco Nacional de Habitação (BNH) em parceria com outros órgãos como o Instituto de Orientação às Cooperativas Habitacionais (INOCOOP) e a Companhia Estadual de Habitação (CEHAP).

O conjunto Bancários foi um dos primeiros assentamentos instalado após a construção da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e desde a sua origem foi planejado em um espaço mais bem localizado e voltado para uma população de melhor renda, considerando que outro conjunto do mesmo período, como o conjunto Mangabeira, apresenta um outro perfil desde o surgimento até a sua consolidação. Nesse sentido, o início da ocupação esteve ligado aos servidores das instituições bancárias, por isso recebeu o nome de “Bancários” e aos servidores da UFPB.

Nos últimos anos, o bairro passou por um crescimento acelerado e tem sido um dos locais de maior crescimento imobiliário da cidade, isto repercute em uma revalorização dos imóveis e, conseqüentemente, da área. Relativo ao perfil de renda da população local, atualmente, essa localidade tem sido cada vez mais ocupada por uma população de classe média. Todavia, foi dito no documentário supracitado que a escola Francisca Ascensão Cunha, anteriormente era, popularmente, conhecida como “carandiru” (fig.2) isso até o ano de 2018 quando a escola deixou de ser regular e tornou-se uma ECIT - Escola Cidadã Integral Técnica - essa mudança é de natureza estrutural, pedagógica e administrativo - financeiro.

Segundo Batista (2019), o debate sobre a educação em tempo integral remete as décadas de 20 e 30 com o Manifesto dos Pioneiros em Educação e o pensamento de Anísio Teixeira. Contudo, só foi tornou-se parte da legislação na CF de 1988 e na LDB de 1996, passando a ser definido o limite mínimo de quatro horas em sala de aula, com período de permanência sendo progressivamente ampliado no ensino fundamental. Na Paraíba esse modelo foi lançado em 2015 pelo governo estadual, por meio dos Decretos 36.408/2015 e 36.409/2015 que instituiu respectivamente, as Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), coincidindo com os debates que ocorriam em âmbito nacional relacionados a BNCC. No entanto, esse modelo se aplica as escolas de ensino médio da rede pública cujos métodos, conteúdos pedagógicos, gestão administrativa e curricular são alinhando à BNCC. Desse modo, ficou definido a partir dos decretos que:

As ECIs, segundo o decreto 36.408/2015, devem envolver tanto atividades que abordem conteúdos da BNCC como uma parte diversificada guiada pelo Plano de Ação da ECI, um documento de elaboração coletiva de cada escola. De acordo com o decreto 35.409/2015 as ECITs devem, além disso, ter um conteúdo pedagógico voltado para a profissionalização (BATISTA, 2019, p. 59-60)

No ano de 2016 “foi emitida a nível nacional a medida provisória nº 746, convertida na Lei 13.415 em fevereiro de 2017, cujo artigo 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral” (BATISTA, 2019, p. 60). Essa medida assegurava repasse de verbas do MEC para os estados pelo prazo de 10 anos

por escola, com a condição de que fossem estabelecidos alguns critérios de elegibilidade. Essa medida possibilitou ao governo do estado da Paraíba que instituísse ainda em 2016 o Programa Escola Cidadã Integral e iniciasse com 8 unidades educacionais no estado que foi ampliando chegando a 155 em 2019.

Nesse contexto, mais especificamente, no ano de 2018 foi publicada a Lei nº 11.100/18 que institui o Programa de Educação Integral, transformando o Programa Escola Cidadã Integral em uma política de estado. A partir dessa lei, além das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e Escolas Cidadãs Técnicas (ECIT), passaram a existir as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) que abragem a modalidade de Jovens e Adultos Integral. O programa passou a incluir também o Ensino Fundamental II Integral.

Ao analisar esses modelos de escola Lima, Monteiro e Albuquerque (2022), afirmam que o entendimento sobre o que seria o desenvolvimento integral envolve as dimensões sociais, emocionais, cognitivas e culturais dos estudantes. Nesse sentido, para a execução plena de uma educação integral, ficou consolidado através dessa lei, que a socialização dos alunos, o vínculo emocional que é criado pelo convívio entre professores e alunos, a construção dos saberes escolares e a valorização dos saberes culturais dos discentes, são pilares da Escola Cidadã Integral. No entanto, o que as autoras observaram vai na contramão desses ideais de uma educação humanista.

Assim, em relação as atividades desenvolvidas nesses modelos de escola, ficou estabelecido a partir da legislação vigente que os professores já devem exercer o cargo na Rede Estadual de Ensino, mas precisam aderir voluntariamente ao Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI), sendo a carga horária semanal de 40 horas, destas 28 será destinada a ministração de aulas e 12 para Estudos, Planejamento e Atendimento (EPA). Assim, o período de atividades diárias, nesse modelo de escola são 9 horas diárias de 50 minutos cada, onde 7 horas e 30 minutos são para desenvolver atividades em sala de aula. Essas atividades envolvem as aulas guiadas pela BNCC, pelo Plano de Ação da Escola, Clubes Culturais, Esportivos e Tutorias, incluindo o desenvolvimento de um Projeto de Vida, o período de desenvolvimento dessas atividades são manhã e tarde. Caso a escola já oferte a Educação de Jovens e Adultos e ensino médio regular no período noturno, de acordo com a legislação, esses não devem ser prejudicados (BATISTA, 2019). Contudo,

[...] apesar das Escolas Cidadãs Integrais terem a roupagem de instituições que promovem a afetividade entre professor(a)/aluno(a), por meio de instrumentos pedagógicos como os Projetos de Vida, Tutorias ou a prática da pedagogia da presença, que deveriam propiciar uma melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem, ocupam muito mais um lugar de acolhimento e orientação aos moldes coachings, estando ali para induzir aluno(a)s a seguirem a lógica capitalista que age sob a classe trabalhadora para que este(a)s se conformem com os infortúnios da vida que lhe são impostos e a almejem apenas empregabilidade,

sem acesso a direitos e conquistas sociais (LIMA; MONTEIRO; ALBUQUERQUE, 2022, p. 284-285).

Convém destacar que na realidade concreta, conforme mostra Lima, Monteiro e Albuquerque (2022), os professores além de cumprirem o papel de professor executam a função de “Psicólogos”, coachings e, por vezes, até o papel de pais, ou seja, estabelecem através dessa relação um modelo de escola assistencialista. Além disso, as escolas não têm estruturas para implementar o modelo tal como proposto, em virtude da falta de infraestrutura. Assim, vai se fazendo adaptações e buscando atingir o modelo estabelecido na legislação, por etapas, atualmente o maior desafio tem sido implementar a formação técnica profissional.

Portanto, as autoras concebem esse modelo de escola como uma mesclagem, entre educação integral assistencialista, autoritária e multissetorial, cujas definições partem de setores não-governamentais envolvidos na educação pública, funções de acolhimento aos aluno(a)s, formação técnica para o mercado e prevenção a atividades ilícitas, ganham centralidade, logo, nesse modelo a função intrínseca da escola, como um espaço de difusão do conhecimento é dirimida (LIMA; MONTEIRO; ALBUQUERQUE, 2022).

FIGURA 2 - Escola Francisca Ascensão Cunha em 2011



Fonte: Google Earth, 2022. Elaborado pela autora

No entanto, é preciso destacar também que após a mudança da escola de regular para ECIT alguns resultados positivos foram obtidos, por exemplo, a escola alcançou em 2019 a

média de 5,2 na prova que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e teve o quinto melhor desempenho do Estado em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em relação ao município de João Pessoa ficou em terceiro lugar. A escola conta, atualmente, segundo dados apresentados no documentário com sete professores com mestrado, cinco com especialização e um com doutorado. Além de mais de vinte projetos pedagógicos em andamento.

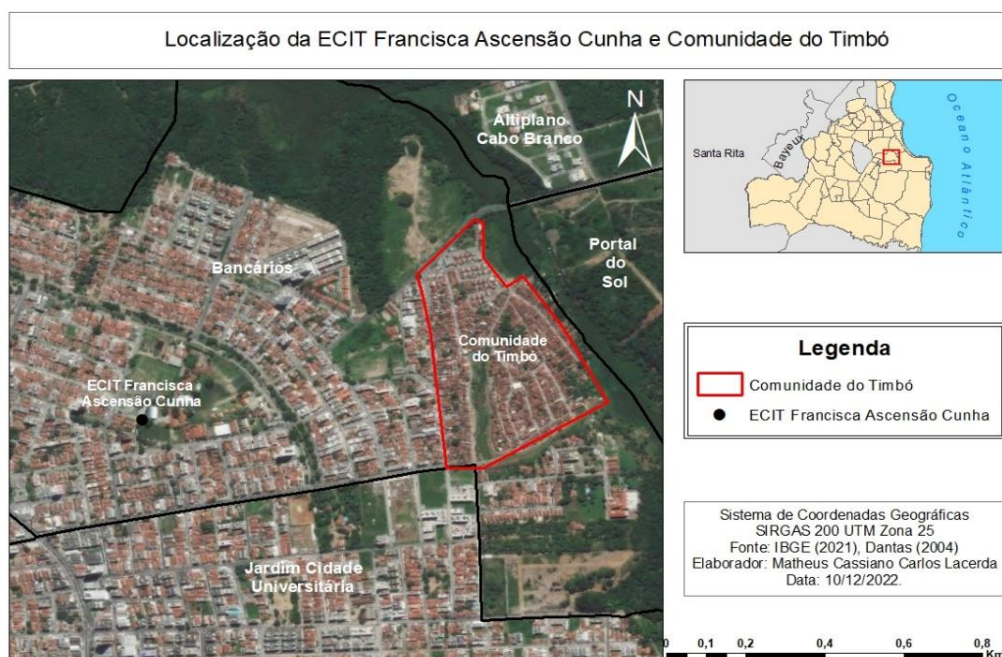
Durante os encontros da componente Estágio Supervisionado de Ensino III, foram empreendidas discussões acerca das estruturas das escolas em que cada um dos estagiários estava atuando e a partir disso ficou explícita a diferença entre as estruturas das ECIT's e das escolas regulares. Com base nisso, traçamos um perfil de localização dessas escolas e verificou-se que a depender de onde estejam localizadas e do perfil dos estudantes que as frequentavam, havia maior ou menor investimento governamental.

Nesse sentido, os investimentos na ECIT Francisca Ascensão Cunha acompanharam um processo de revalorização do bairro em que a escola está localizada, é nesse contexto que a escola foi escolhida para torna-se uma ECIT. No entanto, no decorrer do período do estágio, localizamos várias escolas em bairros periféricos, principalmente, em bairros vizinhos, pertencentes à mesma rede - a estadual - mas que seguem carentes de investimentos públicos.

A maioria dos estudantes da ECIT Francisca Ascensão Cunha são oriundos, conforme mencionado anteriormente, da Comunidade do Timbó. Segundo Pita (2012), a comunidade está localizada na região Leste do Bairro dos Bancários, mais especificamente, entre os bairros Portal do Sol e Jardim Cidade Universitária (fig. 3), a área onde a comunidade foi instalada caracteriza-se por uma topografia de encosta, com risco de alagamento e desmoronamento, sendo considerada Zona Especial de Interesse Social (ZEIS).

A referida comunidade foi fundada em 1979, e teve sua origem associada à construção do Conjunto Bancários, quando a construtora responsável pela obra levantou alguns barracos em apoio aos operários que moravam distantes ou não tinham condições de pagar pelo transporte todos os dias. Todavia, alguns operários por não possuir casa própria resolveram construir suas casas no local. Segundo Pita (2012), a comunidade conta, atualmente, com 900 unidades habitacionais e uma população aproximada de 4.600 habitantes em uma área de 15, 832 hectares.

FIGURA 3 - Localização da ECIT Francisca Ascensão Cunha e da Comunidade do Timbó



FONTE: IBGE, 2021. **ELABORADO POR:** Matheus Cassiano Carlos Lacerda (2022).

No início do estágio, ao chegar na escola em meados de março de 2022, uma das primeiras observações realizadas foi em relação ao deslocamento dos alunos, a maioria chegava a pé na escola, mas antes de realizar a pesquisa sobre a origem desses estudantes, não tínhamos indícios de que nas proximidades existisse uma comunidade. Isso ocorreu porque as formas de sociabilidade dos moradores da comunidade do Timbó com os moradores dos Bancários são pautadas por uma relação de segregação.

Assim, com o objetivo de ir delineando o perfil desses estudantes, durante o estágio uma das maiores preocupações foi sempre chegar mais cedo que o horário inicial das aulas, assim foi possível observar também que a maioria dos alunos - geralmente - chegavam atrasados. Posteriormente, ficou notório que acontecia porque a maioria era alunos trabalhadores até mesmo os mais jovens.

Convém mencionar também que, antes de iniciarmos o estágio na escola, ocorreu uma reunião com o grupo de estagiários que atuariam no mesmo local e o supervisor. Assim, algumas características da escola foram apresentadas - sobretudo - das salas de aula. Logo, já pairava no nosso imaginário um pouco da estrutura da escola e do perfil dos alunos, mas a realidade é dinâmica e por isso surpreende, seja por questões que se tornam imprevisíveis, seja pelo grau de complexidade dessa estrutura que não tem como ser, completamente, apresentando em uma reunião que durou em média 1:00h e que também exigiu a discussão de outros fatores, como o planejamento das atividades e distribuição do número de estagiários por turma entre outros.

Posteriormente, ao adentrar na escola o foco da observação, inicialmente, foi a estrutura. Nesse sentido, o primeiro espaço que evocou-me a curiosidade foi uma quadra de esportes em excelente estado (fig. 4) e que funcionava no período noturno, sendo este o período do estágio que ocorreu no ciclo VI da EJA, o horário inicial das aulas era às sete, mas no geral antecipamos o horário de chegada, e durante o período de espera conversamos com alguns funcionários e alunos e pouco a pouco fui conhecendo os compartimentos seja pelas falas, seja pelas andanças pela escola e assim fui percebendo que toda a escola apresentava uma boa estrutura.

FIGURA 4 - Quadra de esportes da escola



FONTE: ECIT Francisca Ascensão Cunha | Facebook, 2022

Outro espaço que também despertou atenção foi o local que é utilizado como “auditório” (fig. 5), ele fica localizado próximo a cantina e por isso também é utilizado para alimentação/merenda dos estudantes. O local apresenta uma boa cobertura, além de carteiras novas. Outros fatores que também merecem destaque, além da estrutura, são a qualidade da comida/merenda e a qualidade dos serviços prestados, durante os meses de atuação na escola ficou evidente os esforços dos profissionais que trabalham na escola para manter um bom funcionamento.

FIGURA 5 - Auditório da escola



FONTE: ECIT Francisca Ascensão Cunha | Facebook, 2022.

A escola também conta com diversos recursos para auxiliar as práticas pedagógicas, como por exemplo, caixa de som, projetor e impressora. No que diz respeito à estrutura das salas de aulas, é possível verificar a partir da (fig. 6) a sala onde atuamos, é notório que as condições de estrutura e, conseqüentemente o funcionamento são boas. O quadro parecia ser novo, as carteiras - no contexto geral - apresentavam boas condições, havia ar-condicionado e ventilador nas salas, ambos funcionavam bem.

Figura 6: Sala de Aula



FONTE: Acervo pessoal, 2022.

Na (fig. 6) é possível ver também a diversidade de faixas etárias entre os alunos. Além disso, nota-se a presença do professor/supervisor em contato com a turma, durante os meses em que ocorreu o estágio essa foi sempre sua postura e não só com os alunos, mas também com os estagiários o que auferiu dinamismo e qualidade ao processo de estágio. É importante frisar também que uma preocupação comum entre o orientador da componente e o do supervisor era despertar nos estagiários um espírito investigativo e autônomo muito embora todo o processo tenha sido etapa por etapa acompanhado.

Nesse sentido, toda nossa prática foi pautada na investigação e não só da nossa própria prática, mas também das práticas do orientador, supervisor, funcionários e alunos. Além disso, buscou-se, simultaneamente, compreender e incorporar as vivências desses alunos no processo de ensino e aprendizagem. Indo de encontro ao que remendou Arroyo (2005), partindo dos seus saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida, pautando um diálogo entre os saberes científicos e os saberes cotidianos. Nesse caminho, o próximo tópico traz o exemplo dessas articulações a partir do desenvolvimento de uma sequência didática.

3.2 Execução da Regência sobre Urbanização Brasileira

Nas primeiras regências foi trabalhado alguns temas relacionados à urbanização brasileira (QUADRO 2), esses conteúdos foram sendo trabalhados partindo da escala nacional para a local. Assim, foram trabalhados formas de organização espacial e social de diferentes períodos históricos relacionando sempre as duas escalas. Desse modo, a temática foi sendo abordada de forma gradual e articulada. Por último, ao chegar no tema, os objetivos da aula foram estruturados com foco na significação dos objetos de conhecimento. Portanto, os conteúdos ministrados deram ênfase as questões locais, mas sempre relacionando aos processos ocorridos em escala nacional. Esse foi um meio de buscar interagir com a turma buscando conhecer a realidade deles, como também associar o conhecimento científico geográfico ao cotidiano deles.

Assim, a regência intitulada: “Urbanização Brasileira”, partiu de explicações relacionadas ao contexto nacional e foi correlacionando a temática ao processo de urbanização de João Pessoa, dando destaque ao contexto em que se insere a Zona Sul da cidade, tendo em vista que é nesse espaço que residem a maioria dos estudantes dessa escola, especialmente, dessa turma e a aula foi finalizada a partir da abordagem do processo de consolidação do bairro em que a escola está localizada.

QUADRO 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1
Organização da turma
Organização da sala em filas, para exposição do conteúdo.
Introdução
Nessa aula apresenta-se como e onde iniciou-se o processo de ocupação territorial brasileiro, quais foram as primeiras atividades desenvolvidas, assim como foi ocorrendo sua distribuição ao longo do território nacional.
Desenvolvimento
Iniciar o conteúdo a partir da associação das imagens dos slides a perguntas, buscando através de questionamentos iniciais, compreender a visão dos alunos em relação à temática. Desse modo, ir trabalhando de maneira interativa o conjunto dos processos responsáveis ao longo do processo histórico pela configuração espacial do território brasileiro.
Conclusão
Por fim, realizar uma breve revisão, retomando os principais pontos trabalhados na aula.
Aula 2
Organização da turma
Organização da sala em filas, para exposição do conteúdo.
Introdução
Nessa aula dar-se ênfase a relação entre interiorização do território, ciclos econômicos e o desenvolvimento dos núcleos urbanos
Desenvolvimento
A metodologia adotada foi dialogada expositiva, utilizando recursos visuais, como imagens, tabelas e mapas para mostrar as raízes do processo de urbanização brasileiro.
Conclusão
Breve revisão dos principais pontos trabalhados na aula.
Aula 3
Organização da turma
Organização da sala em filas, para exposição do conteúdo.
Introdução
Nessa aula apresenta-se as principais características e conceitos relacionados ao processo de urbanização brasileiro.
Desenvolvimento
A aula foi desenvolvida a partir da exposição de mapas e fotografias, buscando sempre fazer referência a fatos da realidade cotidiana dos educandos.
Conclusão
Aplicação de exercício com questões textuais fechadas de baixa e média complexidade, tendo por objetivo revisar os principais conteúdos trabalhados, anteriormente, e deixar com eles como um material de apoio.

FONTE: elaborado pela autora, 2022.

As aplicações das regências de modo presencial, foram desafiadoras, dado que o processo é totalmente diferente de uma apresentação na Universidade ou mesmo de uma aula remota, uma vez que no primeiro o conteúdo não precisa ser tão “recortado”, o tempo de apresentação - geralmente - é mais curto e no contexto geral não se busca tanto conhecer

o nosso público, tal como na escola, pois caso isso não aconteça compromete a aprendizagem. Em relação a aula remota não foi possível observá-los, na aula presencial os corpos e rostos transmitem mensagens, elementos fundamentais para legitimar ou reorientar a prática pedagógica. Sobre esses procedimentos Almeida e Pimenta explicam:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (2014, p. 73).

A atuação em sala de aula exige habilidades que vão além de ministrar conteúdos próprios da disciplina, atuando na escola pública foi possível notar que as faces da desigualdade se apresentam de forma bem mais explícita do que na Universidade. Nesse sentido, é necessário entender o seu público e não só como se apresentam em sala de aula, mas - sobretudo - o porquê de se apresentarem daquele modo. Apesar da escola em questão ter uma boa estrutura, os rostos dos alunos - no geral - demonstravam cansaço e em alguns casos apatia. Conversando com alguns deles, foi possível compreender que isso ocorria pelo fato de que a maioria trabalhava na construção civil, o que demanda deles muito esforço físico, além da exposição à radiação solar ou chuva.

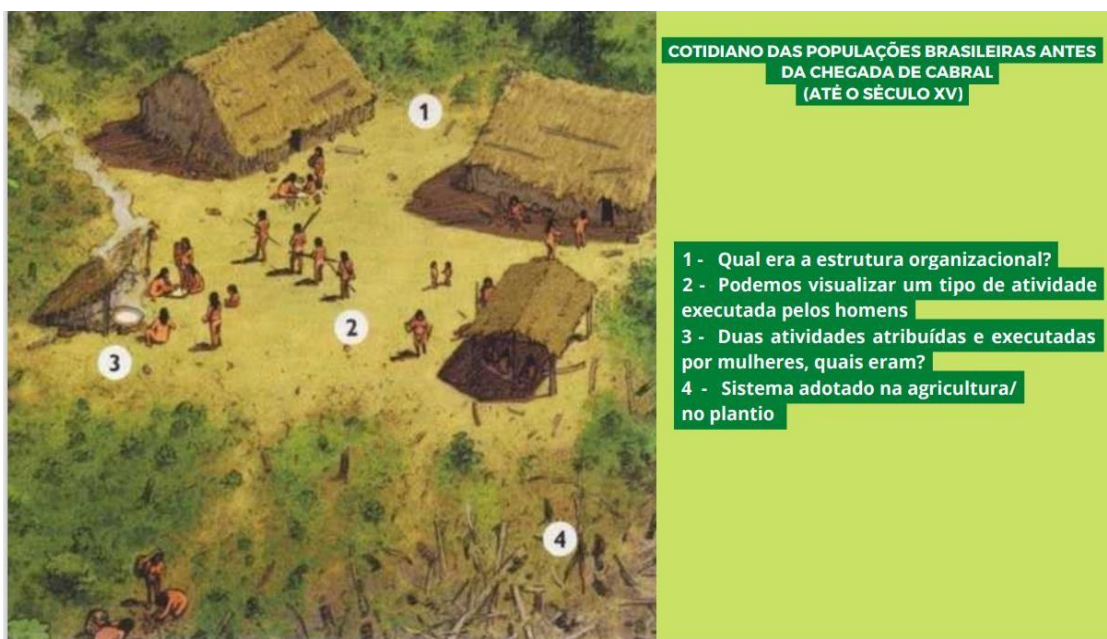
Nesse sentido, de acordo com Arroyo (2019), as vidas ameaçadas, portadoras de histórias precarizadas pela pobreza e muitas vezes pela fome, estão localizadas aos milhares nas escolas públicas, lugar onde os educadores incorporam as suas práticas docentes os desafios de lidar com essas realidades e superar o processo de desumanização desses indivíduos. Sobre a o fazer pedagógico do professor (a) de escola pública - sobretudo - em turmas de EJA, Arroyo destaca que é preciso:

Tomar consciência da radicalidade de educar, ensinar, acompanhar, humanizar corpos ameaçados de infâncias, adolescências, jovens-adultos. As exigências éticas radicalizadas diante de corpos-vidas ameaçados, criminalizados pelo Estado, justiça (2019, p. 12).

Cavalcanti (2012) afirma que “as dificuldades de tornar o ensino de geografia propiciador de aprendizagens significativas têm uma relação, não direta, mas efetiva, como desafio de motivar os alunos” (pág. 121). Em vista disso, algo que permeou também todo o processo de estágio foram as instruções do supervisor sobre a importância de provocá-los para tentarmos iniciar a aula a partir de perguntas, buscando sempre interagir com eles, torná-los participativos, considerando-os sujeitos no processo de ensino aprendizagem.

Seguindo essas orientações, o primeiro slide utilizado na execução da primeira regência, usa números associados a perguntas, com o objetivo de provocá-los (figura 7), a escolha em trabalhar com o projetor se deu em virtude de um problema técnico relacionado a rede elétrica, uma vez que caso fosse desligada uma das luzes, toda a escola sofreria apagão. Assim, os recursos visuais como vídeos não poderiam ser melhor aproveitados.

FIGURA 7 - Slide sobre Formação Territorial



FONTE: Google (2022); Canva (2022). Elaborado pela autora.

A estratégia de enumerar perguntas, relacionadas a fenômenos da realidade brasileira, primeiramente induz a participação, mas também revela o nível de conhecimento que eles têm sobre dados fenômenos, além disso, expõe a forma como enxergam dada realidade. Cavalcanti (2011) aponta que no conjunto de questões que expressam a preocupação dos professores com a motivação dos alunos, podem ser acrescentadas:

[...] é possível trabalhar em sala de aula temas da espacialidade sem que os alunos os encarem como objeto sem interesse? Como aproximar os temas apresentados para discussão em sala de aula com os temas que emergem da espacialidade vivida pelos alunos no seu cotidiano? Como se pode relacionar a geografia vivida com a Geografia ensinada do espaço escolar? É possível encontrar ligações entre essas diferentes “espacialidades”? Quem são os alunos sujeitos com os quais se relaciona em sala de aula? Que lugares são referências para eles? Com que lugares se identificam, quais são seus espaços de socialização? (2011, p. 12).

Nesse âmbito, trabalhar alguns dos conceitos e processos relacionados a geografia urbana, como favelização (figura 10), gentrificação, especulação imobiliária, além da questão da violência e áreas de risco, entre outros, e relacioná-los a questões locais (figura 11), trazendo exemplos localizados nas áreas centrais da cidade, bairros do entorno e do próprio bairro em que a escola está localizada, portanto, conhecido por eles, contribuiu para um aprendizado mais significativo.

Nesse sentido, algo que despertou muito o interesse, e estimulou a participação deles foi em relação à localização de alguns equipamentos públicos interligados a atividades de lazer. Esses exemplos foram utilizados para discutir a má distribuição desses equipamentos na cidade, e para mostrar que isso para a geografia está atrelado aos problemas sociais urbanos. Conforme explica Cavalcanti (2011), trabalhar a importância dos espaços públicos revela esses espaços como instância de exercício da cidadania. Desse modo, trazer essas discussões para a sala de aula evidencia a necessidade de uma gestão urbana mais democrática e participativa, cuja finalidade é a melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Além disso,

[...] os espaços públicos são lugares da coabitação, onde se podem expressar as infinitas diferenças, onde ocorrem explicitações das divergências, das contradições, onde se promovem e se ampliam as possibilidades de construção de cidadania (2011, p. 4).

A estratégia utilizada na aula vai além da relação dos conceitos da geografia urbana com o cotidiano (com o espaço vivido), também permitiu a articulação entre as escalas, uma vez que partiu de uma escala nacional para a local. Além disso, foi possível levar para a sala de aula algumas fotos (figuras 8 e 9) e mapas dos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos na universidade para abordar os problemas urbanos encontrados na zona sul de João Pessoa. Desse modo, também foi trabalhado leituras de mapas, a partir dos procedimentos supracitados foi possível articular pesquisa-ação- reflexão.

FIGURA 8 - Casas em terrenos acidentados



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

FIGURA 9 - Ruas sem pavimentação



FONTE: Pesquisa de Campo, 2019.

Cavalcanti (2011) explica que o ensino sobre cidades não pode ser trabalhado num enfoque convencional que só prioriza informações e dados da realidade, mas deve priorizar - principalmente - a formação de conceito, o que exige, antes de tudo, que os alunos possam aprender a analisar sua realidade local em relação a contextos mais globais. Embora a BNCC priorize o processo de formação de conceitos no nível fundamental, a realidade da EJA é de um processo de escolarização descontínuo e fragmentado. Logo, não é raro encontrarmos déficits de aprendizagens. Por isso o consenso em trabalhar essa temática no ciclo VI da EJA, tendo em vista que os alunos não podem sair da escola sem a compreensão deles, pois são conceitos imprescindíveis para o exercício da cidadania.

FIGURA 10 – Problemas Sociais Urbanos (Favelização)



FONTE: Google (2022); Canva (2022). Elaborado pela autora.

FIGURA 11 - Problemas Sociais Urbanos (Distribuição de Equipamentos Urbanos)



FONTE: Google (2022); Canva (2022). Elaborado pela autora.

Nesse sentido, como método avaliativo foi aplicada uma atividade com cinco questões fechadas, o supervisor analisou questão por questão, antes de serem aplicadas. Assim suscitou algumas reflexões sobre a construção das questões, de modo que foi

preciso reformulá-las para melhor adequá-las à nossa realidade. Dessa maneira, no exercício foi tratado apenas os conceitos os quais os alunos tiveram mais dificuldade de apreensão, tendo por objetivo sanar as dúvidas. Na aplicação da atividade o supervisor recomendou o contato mais direto com a turma, diante disso foi necessário ir carteira por carteira lendo as questões e, posteriormente explicando, fazendo uma revisão dos conceitos que eles tiveram maior dificuldade em absorver, isto garantiu o bom aproveitamento, eles acertaram em média quatro das cinco questões.

Convém destacar também o papel do supervisor no processo de estágio, uma vez que em razão do seu comprometimento com o planejamento e o ensino os estagiários puderam ter um bom aproveitamento de suas práticas. A sua postura foi sempre ativa, seja na cobrança das atividades com antecedência, assim como em relação à execução das regências. Ele acompanhou cada etapa do processo, durante as regências fazia suas contribuições, oralmente, e posteriormente enviava textos trazendo sínteses de suas observações sobre as práticas. Além disso, sempre esboçou empatia diante das falhas, e passou várias dicas, todas foram válidas e poderão ser reaproveitadas após o processo de estágio.

Diante do exposto, convém salientar também que a geografia acadêmica e a geografia escolar são realidades próximas, porém, distintas, a partir da experiência vivenciada no chão da escola ficou explícito que não trata-se de uma transmissão de conteúdo, mas sim de uma construção. No caso específico da apresentação e construção de conceitos sobre a temática urbana todo esse processo foi planejado e executado partindo do entendimento que os alunos já tinham um conhecimento sobre os conceitos apresentados, mas que era preciso trabalhá-los à luz da ciência. Portanto, a geografia escolar surge dessa relação das geografias do cotidiano com a geografia acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a dinâmica escolar, evidenciou que a dimensão pedagógica exige conhecimentos e habilidades que não são tão bem desenvolvidas nos espaços de formação. Mas que no estágio foram melhor explorados. Nesse sentido, é possível entender o estágio, enquanto um espaço de reconhecimento do professor em formação sobre as deficiências da sua formação e da sua própria prática, bem como um espaço de trocas e de produção de conhecimento. Em vista disso, passa-se a compreender a complexidade dos paradigmas escolares, entende-se também que é este o momento de modificar alguns comportamentos e de avaliar com maior profundidade o papel do professor na sociedade.

Além disso, ficou explícito também que para um aprendizado mais significativo dos alunos não basta só a disposição de uma boa estrutura física das escolas, mas necessita-se também de investimentos na formação inicial e continuada de professores. Além do desenvolvimento de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades e de propostas curriculares focalizadas na realidade brasileira e não na reprodução de modelos propostos por organismos internacionais que só visam o lucro. Portanto, cabe ressaltar que o processo pedagógico tem um caráter social, econômico e político.

Nesse sentido, o ensino da Geografia Urbana articulado a questões cotidianas (do espaço vivido), contribui para o desenvolvimento do senso crítico em relação a contextos sociais e políticos de negação de direitos, induzindo os estudantes a se mobilizarem em prol da constituição de novas práticas de gestão mais comprometidas com a promoção de políticas públicas que visem promover a equidade.

Diante do exposto, atualmente as componentes de estágio concentram a responsabilidade de trabalhar as lacunas deixadas ao longo da formação, além de figurarem dentre as componentes relacionadas a educação mais focada na produção de conhecimento, oferecendo a partir disso inúmeras contribuições à formação dos professores. Desse modo, a componente Estágio Supervisionado de Ensino III, cumpriu com excelência esse papel a partir da sincronia e comprometimento no planejamento e execução das atividades, tanto do orientador da componente, como do supervisor e estagiários, e também por ter sido o único estágio que ocorreu de modo presencial, tendo em vista que os outros estágios ocorreram de modo remoto por efeito da pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: BRASIL, Ministério da Educação – SOARES, Leônicio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17- 32.
- ARROYO, M. G. Vidas ameaçadas: Exigências-respostas éticas da educação e da docência. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ASSIS, L. F. ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GEOGRAFIA: IMPRESSÕES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO-PESQUISA. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio (org.). **Ensino e Pesquisa na Educação Geográfica**. Natal: EDUFRN, 2018. p. 372.
- ASSIS, L. F; SILVA, M. G. S. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UFPB: AS MUDANÇAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA OS ESTÁGIOS TEÓRICO-PRÁTICOS. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 170-198.
- BARROS, G. S; SANTOS, C. D. O currículo escolar em diálogo com a inclusão da pessoa com deficiência: por uma pedagogia das diferenças. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, n. 42, p.81-90, abril, 2020.
- BATISTA, R. R. L. **A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM POLÍTICAS PÚBLICAS NA PARAÍBA: AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS**. 2019. 151 p. Dissertação de mestrado — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- BENTO, V. R. S; ALMEIDA, L. F. A Geografia e a BNCC do Ensino Médio:. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05-26, 1 jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1010>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 24–46, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al*. Urgência da Reforma do Ensino Médio e Emergência da BNCC. v. 14, n. 29, p. 345-363, 2019.
- BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL. A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a lei 9394/96, as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, poder executivo, Brasília, DF, 16 fev., 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

BRASIL. Advocacia-Geral da União, Conselho Superior da AGU. **Resolução nº 1, de 14 de julho de 2000**. Resolução CSAGU Nº 1, de 14 de julho de 2000. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:advocacia.geral.uniao;conselho.superior.agu:reolucao:2000-07-14;1>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 05 ago 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 de junho de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Acesso em 05 ago 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: . Acesso em: 11 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: República Federativa do Brasil. 2014. p. 2-7. Disponível em: Acesso em: 10 de agosto de 2022.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio. Disponível em: Acesso em 07 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

CAMILO DE SOUZA, V; FELIS PINHEIRO, T. PRÁTICAS COTIDIANAS NA CIDADE E NO ENSINO DE GEOGRAFIA. In: DEON, A. R.; CALLAI, H. C.; OLIVEIRA, T. D. **A CIDADE COMO LUGAR/ESPAÇO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM**. CURITIBA: CRV, 2021. p. 9-218.

CARLOS, A. F. A. A 'GEOGRAFIA URBANA' COMO DISCIPLINA: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL. *Revista Do Departamento De Geografia*, 92-111, 2012. <https://doi.org/10.7154/RDG.2012.0112.0006>.

CASTANHA. A. P. A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NO BRASIL ENTRE A INDEPENDÊNCIA E O ATO ADICIONAL DE 1834. *Teoria E Prática Da Educação*, 23(1), 36-58, 2020. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.46801>.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. APRENDER SOBRE A CIDADE: a geografia urbana brasileira

a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, Heredia, v. 2, p. 1-18, 2011. Julho-Dezembro.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Papirus. 2012

COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DEON, A. R.; TOSO, C. E. I; SANTANA, S. S. O PROCESSO EDUCATIVO, A FORMAÇÃO CIDADÃ E O ABISMO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA. *In*: DEON, A. R.; CALLAI, H. C.; OLIVEIRA, T. D. **A CIDADE COMO LUGAR/ESPAÇO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM**. CURITIBA: CRV, 2021. p. 9-218.

DOCUMENTÁRIO - Escola Francisca Ascensão Cunha(FAC). João Pessoa: Vine, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/Ks9iCCdJtAU>. Acesso em 20 de maio de 2022.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T. .; MORAIS, C. B. de O.; BASTOS , M. de F. S. A. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8489. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FARIA, E. M. S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, Celi Espasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes de; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, nº 36, p. 137-160, 2002.

FRANCO, P. C; TRENNEPOHL, V. L; OLIVEIRA, T. D. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: a mudança no perfil do aluno e as novas abordagens do processo de ensino e de aprendizagem. *In*: DEON, A. R. CALLAI, H. C.; OLIVEIRA, T. D. **A CIDADE COMO LUGAR/ESPAÇO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM**. CURITIBA: CRV, 2021. p. 9-218.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa* - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. D.;

GIROTTTO, E. D. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL / FROM PCNS TO BNCC: THE GEOGRAPHY TEACHING UNDER THE NEOLIBERAL DOMAIN. **Geo UERJ**, n. 30, 18 out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>. Acesso em: 7 nov. 2022.

LIMA, M. B. F; MONTEIRO, M. C. G.; ALBUQUERQUE, M. A. M. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR(A)S E ALUNO(A)S DAS ESCOLAS CIDADÃS DE ENSINO MÉDIO DA PARAÍBA E A INTERFACE COM A DISCIPLINA ESCOLAR

GEOGRAFIA. In: ASSIS, Lenilton Francisco de; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; MORAIS, Nathália Rocha. Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p.263-268.

LOBO NETO, F. J. (2018). LEÔNCIO DE CARVALHO (1847 – 1912) E A EDUCAÇÃO IMPERIAL. *Revista Trabalho Necessário*, 10(15).
<https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6869>

LUZ NETO, D. R. S. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 370–397, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MALAVSKI, P. D. **O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade**. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NUNES, A. Governador recebe prêmio pela Paraíba ter melhor educação do país na pandemia. **Jornal da Paraíba**. Disponível em: [Governador recebe prêmio pela Paraíba ter melhor educação do país na pandemia \(jornaldaparaiba.com.br\)](https://jornaldaparaiba.com.br/governador-recebe-premio-pela-paraiba-ter-melhor-educacao-do-pais-na-pandemia). Acesso em: 02 de novembro de 2022.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L.. **Estágio e docência**. 8 ed. Cortez. 2017

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PITA, A. L. R. **Segregação urbana e organização socioespacial: um estudo da Comunidade do Timbó, em João Pessoa - PB**. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura, Centro de Tecnologia (Ct), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782013000400011>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, E. A; SILVA, G. J. ; SILVA, G. A experiência do estágio supervisionado na EJA no curso de pedagogia da UFAL: As vozes dos estudantes. **Dialogia**, n. 41, p. e21116, 10 maio de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.21116>. Acesso em: 29 out. 2022.

SILVA, M. R. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**, v. 34, 22 out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 25 set. 2022.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 5 outubro. 2022.

VENTURA, J; CARVALHO, R. M. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EJA. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36, jun. 2013. Jan-Jun.