



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS**

HELENA MARIA BARBOSA DA PAZ CHAVES CORIOLANO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O ENSINO DE**  
**GEOGRAFIA NA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) ALICE**  
**CARNEIRO, EM JOÃO PESSOA-PB**

João Pessoa – PB

2023

HELENA MARIA BARBOSA DA PAZ CHAVES CORIOLANO

Em conformidade com a Resolução n. 07/2016/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos o **Trabalho de Conclusão de Curso - TCC**, orientado pela Profa. Dra. Ana Carolina de Oliveira Marques, do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

João Pessoa - PB

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C798e Coriolano, Helena Maria Barbosa da Paz Chaves.  
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de  
geografia na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT)  
Alice Carneiro, em João Pessoa-PB / Helena Maria  
Barbosa da Paz Chaves Coriolano. - João Pessoa, 2023.  
54 p. : il.

Orientação: Ana Carolina de Oliveira Marques.  
TCC (Curso de Licenciatura e Geografia) -  
UFPB/CCEN.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino de  
geografia. 3. Estágio supervisionado em geografia. I.  
Marques, Ana Carolina de Oliveira. 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)

HELENA MARIA BARBOSA DA PAZ CHAVES CORIOLANO  
(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:

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA  
CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA (ECIT) ALICE CARNEIRO, EM JOÃO PESSOA - PB.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nota final obtida: 10,0

João Pessoa, 13 de Novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Ans Carolina de Oliveira Marques

Professor Orientador

Professor Coorientador (Caso exista)

[Assinatura]

Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)

Guilherme da Silva Lima Junior

Membro Interno ou Externo

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?  
Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão?  
Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

(Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 2020)

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem.

(Paulo Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, 2000).

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores que estudam e aos profissionais da educação que lutam por fazer uma Educação de Jovens e Adultos solidária e comprometida com a formação para a cidadania e com a justiça social.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à quatro mulheres, sem as quais eu jamais teria apostado na mudança de rota e persistido na trajetória acadêmica pela Geografia: Sônia, minha mãe, minha maior incentivadora; Carmen (*in memoriam*) e Glória, minhas tias que sempre foram sinônimo de acolhimento e conforto; e Bruna, minha companheira de vida que em tudo se faz presente, sustentando os meus dias.

Ao meu pai, Antônio; aos meus irmãos: Antony, Tarcila e Priscila; e aos meus sobrinhos.

À Ana Carolina de Oliveira Marques, minha orientadora neste trabalho, pelo incentivo, pela paciência, humanidade e sabedoria que chegou para engrandecer ainda mais o nosso curso de Licenciatura em Geografia.

À banca examinadora, em nome de Lenilton Francisco de Assis, professor fundamental na minha trajetória acadêmica desde a iniciação científica até a Residência Pedagógica, meu muito obrigada! E Guibson da Silva de Lima Junior, pelo aceite e pelas contribuições sempre pertinentes, com quem estabeleci uma profícua parceria a partir da experiência na Residência Pedagógica e que pretendo levá-la adiante.

Às professoras e aos professores do curso de Licenciatura em Geografia por todos os debates e reflexões, com quem aprendi a Geografia que transcende os muros da academia, especialmente: María Franco-García, Anieres, Marcelo, Andréa, Rafael, Alexandre, Josias e Christianne.

À minha turma de 2018.2, companheiros(as) de trabalho, que dividiram comigo as noites de cansaço e que persistiram mesmo diante dos fardos e pormenores de um curso ofertado à noite para alunos que, em sua maioria, são trabalhadores(as) durante o dia. Em especial à Maria Carolina, Maria Beatriz, Valéria, Igor, Lucas e Móizes.

Ao grupo de pesquisa que integro, o Coletivo de Estudos de Gênero, Território e Trabalho do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGET-Seção Paraíba), em especial: Cristiano Oliveira, companheiro de projetos e amigo querido que fiz nessa trajetória; Kátia do Vale, Araci, Rodrigo e Lucas.

A todos os meus amigos e às minhas amigas pelo compartilhamento de ideias e vivências. Em especial, ao Suliman Sady, ao Edyelton Marinho e ao Alef Ribeiro, que foram os primeiros a me incentivar a cursar Geografia.

À Dayane Brito, pela parceria no Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III, bem como a todos os profissionais da educação e a(o)s aluno(a)s que fazem a EJA da Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Alice Carneiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à UFPB pela implementação de programas como a Residência Pedagógica (PRP), o Prolicen e o a Monitoria, dos quais pude participar durante a graduação.

## RESUMO

Nos cursos de licenciatura o componente curricular de Estágio Supervisionado de Ensino tem sido imprescindível para a experimentação da práxis docente pelos(as) licenciandos(as), tendo em vista que o estágio na escola proporciona uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica, vivenciada na sala de aula. Desse modo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado de Ensino III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A colaboração pedagógica do estágio foi realizada na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Alice Carneiro, localizada no bairro de Manaíra, em João Pessoa-Paraíba, sob supervisão da professora de Geografia da escola. Também foram objeto de investigação deste trabalho a observação do funcionamento da instituição escolar e do perfil dos sujeitos coletivos da EJA. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram os seguintes: pesquisa bibliográfica e documental; observação das aulas de Geografia ministradas pela professora preceptora; elaboração e aplicação de questionário diagnóstico com os(as) estudantes; planejamento e execução de regências na turma de Geografia do Ciclo VI da EJA; e, reflexão crítica sobre o estágio. Os resultados evidenciam que o currículo da EJA deve ser pensado com base nas particularidades da modalidade, reconhecendo as histórias de vida, as experiências, as territorialidades e as realidades dos estudantes, através de uma mediação didática dialógica. A utilização de dissemelhantes metodologias para o Ensino de Geografia pode ser uma alternativa exitosa na EJA, contanto que a prática pedagógica não desvencilhe os saberes escolares dos saberes trazidos pelo(a) aluno(a) no momento da aula. Para que isso ocorra, é essencial conhecer quem são eles(as), qual o sentido da procura pela escolarização e para que serve a Geografia nesse contexto.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Geografia; Estágio Supervisionado.

## ABSTRACT

In teaching licensure majors, the curricular component Supervised Teaching Internship has been indispensable for the students teaching practice experience, considering that, the internship in the school provides a linkage between the theory studied in the academy and the pedagogical practice itself, experienced in the classroom. Thereby, this work aims to reflect on the lived experience in the Youth and Adult Education (EJA), during the Supervised Teaching Internship III from the major of Geography (licensure) from the Federal University of Paraíba (UFPB). The internship's pedagogical collaboration took place in the Technical Integral Citizen School (ECIT) Alice Carneiro, located in the Manaíra neighborhood, in the city of João Pessoa, in Paraíba state, under the supervision of the school's Geography teacher. Another object of investigation in this research was the observation of the school functioning and the profile of EJA collective subjects. Therefore, the methodological procedures adopted were: bibliographic and documental research; observation of the Geography classes lectured by the school teacher; elaboration and application of a diagnostic questionnaire with the students; planning and execution of Geography lectures in the VI Cycle (EJA) class; and, the critical thinking about the internship. The results highlighted the fact that the EJA curriculum must be designed according to the modality particularities, recognizing the life histories, the experiences, the territorialities and the students' realities, through the dialogic didactic mediation. The utilization of different methodologies in Geography teaching can be a successful alternative in EJA, as long as the pedagogical practice do not separate the school knowledge from the knowledge brought by the students during the class. In order for this to happen, it is essential to know who they are, what is the meaning of searching for the schooling process and what is the purpose of Geography in this context.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Geography Teaching. Supervised Internship.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL</b> .....	11
<b>3 QUEM SÃO OS SUJEITOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?</b> .....	18
3.1 Caracterização da unidade escolar.....	23
3.2 Caracterização dos(as) estudantes do Ciclo VI.....	28
<b>4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> ....	31
4.1 A regência das aulas de Geografia no Ciclo VI.....	36
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	44
<b>APÊNDICE A – Atividade sobre xenofobia e refugiados</b> .....	49
<b>APÊNDICE B - Atividade sobre o trabalho escravo contemporâneo</b> .....	52

## 1 INTRODUÇÃO

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>1</sup> de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I – João Pessoa, vigente desde 2016, no tocante aos conteúdos básicos profissionais foi destinada uma carga-horária obrigatória de 405 (quatrocentas e cinco) horas para os estágios supervisionados de ensino, divididos em três componentes curriculares: Estágio Supervisionado de Ensino I, II e III.

Somados às disciplinas da formação pedagógica (Fundamentos Psicológicos, Antropo-filosóficos e Sócio-históricos da Educação, Didática, Política e Gestão da Educação e disciplinas optativas ofertadas pelo Centro de Educação), os estágios supervisionados de ensino fortalecem a identidade profissional docente dos(as) estudantes em formação inicial, uma vez que neles são abordados os conteúdos curriculares baseados em dois eixos do ensino do conhecimento específico, considerando a Resolução n. 16/2015, do CONSEPE/UFPB<sup>2</sup>: I. Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais; e II. As experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da Educação Básica.

No entanto, o estágio se configura, para muitos cursos de licenciatura das universidades brasileiras - inclusive o de Geografia da UFPB que ainda mantém uma tradição bacharelesca, apesar da separação entre a licenciatura e o bacharelado (Assis, 2023) - como um dos poucos momentos em que os licenciandos têm a oportunidade de estabelecer o contato inicial enquanto futuros professores com o *lócus* de sua atuação profissional: a escola.

Compreende-se que o estágio é o componente “prático” entrelaçado de teoria, sendo, portanto, o momento de aproximação da realidade da prática profissional. Segundo Assis e Silva (2019, p. 73), “a prática pedagógica é portadora de uma unidade teórico-prática (práxis), cujo estatuto epistemológico possibilita aos professores mobilizar e ressignificar as teorias aprendidas na universidade e construir suas próprias teorias derivadas da prática escolar”.

Nesse aspecto, o período de atuação na escola é imprescindível para os cursos de Licenciatura, haja vista que através dele é possível conhecer a cultura escolar, os desafios da profissão, compreender de perto o papel e a organização do trabalho pedagógico do professor(a), além de observar a interação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido na escola e também atuar ativamente no processo de planejamento e de execução de aulas, sob orientação do(a) professor(a) supervisor(a).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/licenciatura/projeto-pedagogico-do-curso-de-geografia-licenciatura-res-consepe-n-08-2016.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

<sup>2</sup> Consultar: [http://www.prg.ufpb.br/antigo/sites/default/files/Rsep16\\_2015.pdf](http://www.prg.ufpb.br/antigo/sites/default/files/Rsep16_2015.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

Ademais, o estágio tem no seu ementário a pesquisa e a produção de uma análise crítico-reflexiva em torno da problematização da atividade docente e do partilhamento de experiências entre os professores supervisores e estagiários(as) através de reuniões semanais.

Neste sentido, o presente trabalho é resultado das práticas de ensino realizadas no componente curricular de Estágio Supervisionado de Ensino III, do curso superior de licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba. Na oportunidade, os(as) estagiários(as) do componente lecionaram aulas na disciplina de Geografia em escolas públicas da educação básica que ofertavam o Ensino Médio, tanto no ensino regular, quanto na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha das escolas às quais os(as) estagiários(as) foram distribuídos foi feita pelo Coordenador de Estágio, que estabeleceu como critérios de seleção a facilidade de acesso dos(as) estagiários(as) à escola, a oferta da disciplina de Geografia para o Ensino Médio e a parceria prévia com os(as) professores(as) supervisores.

A vivência da realidade escolar relatada neste trabalho ocorreu durante os meses de março a maio de 2022 na turma do Ciclo VI<sup>3</sup> na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Alice Carneiro, localizada no bairro de Manaíra, no município de João Pessoa-PB.

Na fase de planejamento do estágio, idealizado em conjunto com a professora supervisora da escola e com a outra colega também estagiária, foi definido quais seriam os conteúdos ministrados nas regências relativos ao 1º Bimestre de cada turma, seguindo o “Plano de Curso de Geografia do Planejamento de 2022” da escola.

Nessa perspectiva, o objetivo proposto neste trabalho é refletir sobre a experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estágio Supervisionado de Ensino III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para tanto, apresentam-se a seguir as quatro seções que estruturam este trabalho: uma breve contextualização histórica da EJA no Brasil; a caracterização dos sujeitos coletivos dessa modalidade; o ensino de Geografia voltado para este público; e, por último, as considerações finais sobre o ensino de Geografia na EJA e as contribuições do estágio supervisionado para a formação de professores.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), a educação básica, inclusive a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo ou grupos não-seriados. No Sistema Estadual de Ensino do Governo da Paraíba, em consonância com a Resolução nº 030/2016, os cursos da EJA são estruturados em ciclos para atendimento da carga horária mínima definida nas respectivas matrizes curriculares de cada etapa: Ciclo de alfabetização (320 horas e duração de 8 meses); Primeiro segmento do Ensino Fundamental (Ciclos I e II, totalizando 1.230 horas); Segundo segmento do Ensino Fundamental (Ciclos III e IV, perfazendo 1.660 horas); Ensino Médio (Ciclos V e VI, totalizando 1.660 horas nos dois ciclos). Também é determinado pelo Decreto Estadual que no currículo do Ciclo VI sejam trabalhados os conteúdos correspondentes aos conhecimentos do terceiro ano do Ensino Médio, assim como o aprofundamento dos conteúdos trabalhados no ciclo anterior.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL

Segundo Zamperetti e Neves (2013), a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta ao projeto colonizador de Portugal e às missões jesuíticas de doutrinação religiosa e educacional dos povos originários sob os moldes de imposição do ideário civilizatório ocidental do sistema/mundo colonial/moderno.

No século XIX, quando da transição do período imperial para a Primeira República, foram implantadas no Brasil as primeiras escolas que ofertavam o ensino para adultos, com a finalidade de instrumentalizá-los para as novas capacitações técnico-burocráticas (Paiva, 2015). No início do século XX, a escolarização de jovens e adultos foi ampliada em função das reformas promovidas pela política de industrialização e de urbanização da Era Vargas (1930-1945).

Ainda na primeira metade do século XX alguns ganhos pedagógicos foram alcançados, a exemplo da Constituição de 1934 que, em referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), designou à União o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos (Brasil, 1934).

Entre as décadas de 40 e 60, alguns eventos demarcaram a história da EJA, tais como: a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942; o Seminário de Educação de Adultos; a fundação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) direcionado ao ensino Supletivo; o I e II Congresso Nacional de Educação de Adultos; e a Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada sob pressão da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) cujo interesse se justificava na prerrogativa de que só através da educação seria possível superar o “subdesenvolvimento” (Strelhow, 2010).

Pouco antes do golpe civil-militar de 1964, Paulo Freire elaborou uma proposta de educação para adultos, calcada no incentivo à responsabilidade social e política, que foi propagada no Brasil através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 1964). Essa proposta foi cessada com o golpe que concebia todo o movimento de alfabetização de adultos como “coisa de esquerda”, o que representou um momento de estagnação para a educação de adultos e de destruição do que havia sido conquistado durante a década anterior.

Além do exposto, a ditadura militar (1964-1985) contribuiu para o esfacelamento da educação pública, com a diminuição da destinação de verbas para a educação básica apesar da

ampliação da oferta de vagas, promovendo a expansão da rede de ensino de escolas particulares. Outra problemática evidente foi a aplicação de políticas educacionais que visavam, sobretudo, a adequação da educação à vertente ideológica conservadora, estabelecendo de forma autoritária padrões rígidos de comportamento desde os primeiros anos de escolarização; e a formação de uma massa de futuros trabalhadores oportunamente ajustada às necessidades do modo de produção capitalista, através da disseminação de cursos profissionalizantes que buscavam a qualificação técnica aligeirada da mão de obra, ainda que precária (Leme; Brabo, 2019).

Nesse ínterim, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Fundação MOBRAL), firmado através de convênios com municípios, estados e instituições privadas, cuja presidência era gerida por um economista e não por um educador. Inicialmente o MOBRAL era voltado para a população de quinze a trinta anos e seus métodos eram semelhantes aos propostos por Paulo Freire - o ensino partia de palavras geradoras - contudo havia um esvaziamento do conteúdo crítico e problematizador e o material didático era padronizado para todo o país (Porcaro, 2011). Com o processo de abertura política e o retorno da democracia, o MOBRAL é extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar, responsável por articular a política nacional da EJA.

Os contornos legais de uma nova concepção da educação de jovens e adultos começam a ser delineados com a Constituição Federal de 1988 e na sequência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), ao definir na seção V Da Educação de Jovens e Adultos a especificidade de seu público, que se destina “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, dispondo também que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1996).

Tais conquistas supracitadas foram balizadas pelas lutas e tensionamentos de diversos setores da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais que emergiram com o fim do regime militar e que emprestaram um sentido político às lutas por escola pública, ao enredar as pautas que efervesciam na época - como a democratização da educação, a escola para todos – às pautas sociais, como a luta pelos direitos humanos mais elementares, como o direito à vida (Arroyo, 2017).

No entanto, de modo contrário ao que prescreve a LDB, a década de 90 foi marcada pelo enfraquecimento da modalidade de ensino da EJA, em função das tentativas de retirada de direitos que estes sujeitos históricos haviam conquistado e do desenvolvimento de programas provisórios e paliativos que não procuravam alcançar sistematicamente o amplo atendimento ao direito social à educação (Carvalho, 2011).

Na gestão de Collor de Mello (1991-1992), a fala do ministro da educação José Goldemberg<sup>4</sup> por si só já revela o tom vilipendioso, isto é, o lugar reservado à educação de adultos e a visão simplista de que problemáticas históricas da educação brasileira (como a pauta da erradicação do analfabetismo), socialmente determinadas, poderiam ter soluções genéricas:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Carvalho (2011) aponta que principalmente nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-98 e 1999-2002) a modalidade da EJA foi sendo paulatinamente circunscrita à guisa assistencialista e compensatória, em função da adoção de políticas de esfacelamento dos direitos conquistados na educação para jovens e adultos. Esse cenário foi caracterizado pela redução de gastos nos setores sociais e pela política de ajuste do Estado, nos moldes da assimilação da agenda neoliberal nas políticas educacionais, sob influência e financiamento de organismos e agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse sentido, ao abordar criticamente algumas dimensões da configuração do discurso neoliberal conservador no campo educacional, Gentili (1996, p. 9) destaca que o neoliberalismo se configura como um complexo processo de construção hegemônica, definido

como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (Gentili, 1996).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://diplomatie.org.br/educacao-o-fosso-e-mais-fundo/>. Acesso em: 20 out. 2023.

Entretanto, dentre os avanços legais e curriculares conquistados no início dos anos 2000, destaca-se a Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), instituindo que

(...) a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000).

Nesse contexto histórico, é implementada outra política curricular, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que se configura como um instrumento incorporado à lógica de avaliação de larga escala para aferição das competências e habilidades do público da EJA nos níveis fundamental e médio.

Eis que em 2002, foi então criado pelo MEC a “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos” (PCEJA), o primeiro documento curricular para a EJA após a instituição das DCN-EJA, tendo como base a perspectiva do currículo por competências (Nicodemos; Serra, 2021).

Após esse período, dentre os marcos mais significativos na história da Educação de Jovens e Adultos, destaca-se a criação de programas, ações e políticas no governo Lula (2003-2011) e na continuação destes no governo Dilma (2011-2016), a constar: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); o Programa Brasil Alfabetizado; o Projeto Escola de Fábrica (voltado à formação profissional para jovens de 15 a 21 anos); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (direcionado à qualificação profissional de jovens entre 18 e 24 anos que não possuem vínculo empregatício); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A última década foi marcada por uma série de retrocessos aos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, acentuada com o golpe parlamentar-jurídico-midiático-empresarial que levou à cassação do mandato presidencial de Dilma Roussef em 2016 e à posse de Michel Temer. Temer, por sua vez, celeremente pôs em curso reformas neoliberais que promoveram a acentuação da mercantilização da educação, com a crescente incorporação da associação entre os setores públicos e privados. São exemplos dessa articulação: a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que referenda a implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); e a proposta da reforma do Ensino Médio, baseada nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018). Em 2016 o governo Temer extinguiu a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pelo assessoramento do Ministério da Educação na concepção e implementação das políticas educacionais em âmbito nacional.

No bojo das reformas em curso nos últimos anos, a EJA atravessa atualmente o processo de “desescolarização”, conforme define Nicodemos (2019):

(...) tal contexto de reformas políticas e educacionais, acirram, no campo específico da EJA, um processo de desescolarização de sua oferta como horizonte futuro, porém não tão distante. O que estamos chamando de desescolarização da oferta na modalidade é um processo onde o atendimento a esse público dar-se-á fora da escola, ao contrário do que até então tínhamos concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados. Isto quer dizer que, na esteira dos processos de responsabilização e privatização da escola pública, a modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual sejam: a educação à distância e a política de certificação (Nicodemos, 2019).

Tal problemática se acentuou consoante ao Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que permite a oferta de cursos na modalidade a distância na educação básica, inclusive na EJA. Na própria redação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ajustadas à corrente reforma do Ensino Médio (Brasil, 2018) é prescrito que “na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% de sua carga horária à distância”. Isso revela as possibilidades de real ruptura com os pressupostos da política pública da EJA e do direito à educação diversificada, presencial e particularizada, a qual os trabalhadores educandos haviam conquistado a partir da luta histórica coletiva para consolidação da EJA enquanto modalidade da educação básica.

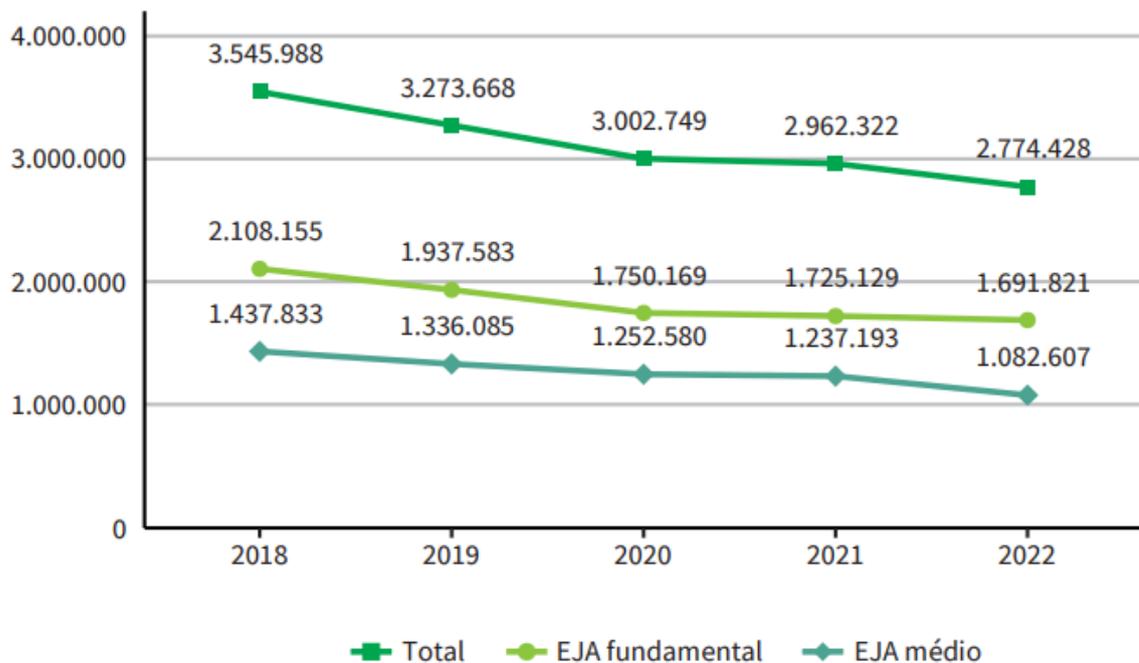
No contexto da pandemia do novo coronavírus (*covid-19*), foi enfrentado um quadro de acentuação das desigualdades educacionais e de acesso restrito à participação em aulas remotas ou híbridas, principalmente para os jovens, adultos e idosos inseridos na EJA. Esse período suscitou uma série de debates acerca das condições materiais, emocionais e pedagógicas necessárias para o devido encaminhamento das atividades escolares.

Na gestão de Jair Bolsonaro, a extinção da Secadi em 2019 representou um retrocesso, visto que essa secretaria desenvolvia atividades de planejamento, orientação e coordenação de implementação de políticas das seguintes áreas de abrangência: a Educação de Jovens e Adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em remanescentes de quilombos, a educação nas relações étnico-raciais, a educação em direitos humanos e, a educação especial (Jakimiu, 2021).

Em suma, o desmonte da educação e o ataque ao Estado de direito efetivados de forma mais incisiva desde o golpe de 2016 corroboraram para que os investimentos na pasta da EJA decaíssem e chegassem aos menores níveis do século XXI. Como exemplo disso, tem-se o Programa Brasil Alfabetizado, criado no governo Lula em 2003 e que, em 2016, no último ano do governo Dilma, teve o orçamento de R\$ 129 milhões (o que já representava uma queda, haja vista que o orçamento em 2014 era de R\$ 572 milhões). Nos anos de 2020 e 2021, o orçamento caiu para, respectivamente, R\$ 8 milhões e R\$ 5 milhões<sup>5</sup>.

Como reflexo do contingenciamento dos investimentos destinados à promoção de uma educação emancipadora para jovens e adultos da classe trabalhadora, conforme dados oriundos do Censo Escolar de 2022 realizado pelo INEP, foi registrado também uma queda no número de matrículas na EJA nos últimos anos. Conforme o **Gráfico 1**, o número de matrículas na modalidade passou de aproximadamente 3,5 milhões em 2018 para aproximadamente 2,8 milhões em 2022. Isso representa uma queda de 21,8% no número de matrículas (no período de 2018 a 2022). A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente (INEP, 2023).

**Gráfico 1** - Número de matrículas na EJA no Brasil (2018-2022).



Fonte: INEP (2023).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/eja-perde-meio-milhao-de-estudantes-na-gestao-bolsonaro-em-2021-gasto-na-modalidade-foi-menor-do-seculo-xxi-25389420>. Acesso em: 20 out. 2023.

Com a eleição do então presidente Lula em seu terceiro mandato, perspectivas mais alentadoras em relação à EJA foram suscitadas, estando inscrita na lista de prioridades necessárias da educação brasileira na atual conjuntura. Dentre as prioridades que estavam em pauta pelo novo governo e se efetivaram destaca-se a recriação do SECADI e da CNAEJA.

Nesse sentido, em junho de 2023, em entrevista<sup>6</sup>, a diretora de Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos do MEC, Cláudia Borges, destacou alguns dos planos do governo para fortalecer a modalidade, tais como a proposta de uma bolsa de incentivo à permanência para os educandos da EJA e de confecção de material didático adequado ao público a que se destina, no qual já existe uma perspectiva de uma publicação própria no âmbito Plano Nacional do Livro Didático da EJA; além da tentativa de estabelecer uma melhor interlocução com os Fóruns de EJA do Brasil<sup>7</sup>, com os estados e municípios que têm relatado a necessidade de formulação de um currículo diverso com diretrizes curriculares próprias, que dialoguem com as territorialidades e realidades dos estudantes.

Entretanto, é indispensável que as políticas neoliberais implantadas nos últimos anos sejam objeto de revogação (a exemplo da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, da BNC Formação etc.) e que haja uma destinação de maiores investimentos nas políticas educacionais voltadas para a educação básica, sobretudo, para a modalidade da EJA que, como evidenciado nesta breve contextualização, esteve historicamente desamparada.

Devido à pressão da classe trabalhadora da educação, de entidades civis e movimentos sociais, em abril deste ano foi suspensa a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) por 60 dias. Mais recentemente, no dia 24 de outubro de 2023, foi encaminhado e encontra-se em tramitação em caráter de urgência para apreciação do Congresso Nacional a proposta de alteração no Novo Ensino Médio, através do Projeto de Lei nº 5230/2023. Dentre as principais mudanças, o conteúdo do PL em questão trata sobre a ampliação da carga horária da chamada “formação geral básica” dos estudantes do Ensino Médio que deverá ser ofertada de forma presencial, ressalvadas as exceções previstas em regulamento (Brasil, 2023).

---

<sup>6</sup> Para leitura da entrevista na íntegra, consultar: <https://porvir.org/a-educacao-deste-pais-tem-uma-divida-com-o-publico-da-eja/>. Acesso em: 19 out. 2023.

<sup>7</sup> Os Fóruns de EJA do Brasil surgem em 1996, a partir da realização do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro e constituem-se como “redes de movimentos, coletivos que agregam instituições e indivíduos dedicados à defesa da dignidade e do direito humano à educação de trabalhadoras /es jovens, adultos e idosos(as). Atuam propondo políticas e práticas de EJA, de forma horizontal, autônoma e suprapartidária voltados à salvaguarda e ao desenvolvimento da educação popular e continuada durante toda a vida, objetivando uma sociedade justa, democrática e plural” (Fóruns da EJA do Brasil, 2020). Para maior aprofundamento, consultar: <http://forumeja.org.br/node/1191>. Acesso em: 20 out. 2023.

Entretanto, no tocante à EJA, o PL não menciona a modalidade, que é citada apenas na carta de petição do Ministro da Educação Camilo Santana. Em referência à parca adesão da modalidade ao NEM, o ministro evidencia que

(...) em 2022, 48% das unidades federativas não haviam iniciado a implementação do NEM nas turmas de EJA, 15% declararam que não iniciaram nas turmas do noturno e 22% nas escolas indígenas. Entre os estados que iniciaram a implementação em 2022, e considerando as diversas modalidades de oferta, a grande maioria declarou não ter implementado em 100% da sua rede.

Visto isso, ainda se torna imperativo que o novo governo atue no sentido de romper com a hegemonia vigente dos grandes grupos empresariais ditando os rumos da política educacional brasileira. Dentre eles, Giroto (2018) destaca o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lehman, o Instituto Alfa e Beto, o movimento Todos pela Educação e a Instituto Itaú Unibanco que atuam na mediação entre os órgãos governamentais (Ministério da Educação – MEC, Secretarias estaduais e municipais) com o grande capital transnacional e os organismos multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento, dentre outros) que lhe representam.

Diante desse cenário, é preponderante, enquanto professores em formação inicial no curso de licenciatura em Geografia, conhecer em profundidade as especificidades da EJA, quem são os trabalhadores e trabalhadoras que constituem o público-alvo dessa modalidade, quais são os objetivos que lhes fizeram retomar ao processo de escolarização e entender as potencialidades de um ensino de Geografia adequado às demandas dos sujeitos e da escola real.

### **3 QUEM SÃO OS SUJEITOS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?**

Frequentemente na literatura especializada sobre o tema (Nicodemos; Serra, 2020; Arroyo, 2017, 2019; Paiva, 2015; Fávero; Freitas, 2011) , os sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos são caracterizados como sendo aqueles que foram historicamente escanteados, desprovidos de condições de escolarização em detrimento das necessidades de sobrevivência e da falta de oportunidades.

Nesse sentido, a EJA abrange uma diversidade de estudantes que incluem jovens, adultos, trabalhadores, chefes de família e idosos, todos pertencentes aos mesmos coletivos sociais e culturais. Para Arroyo (2019), esses corpos de jovens-adultos que constituem o público majoritário da EJA foram ainda mais condenados a vidas precarizadas, por serem corpos que

vivenciam (desde a infância) em seu cotidiano as injustiças sociais, o sofrimento, a opressão, a violência legitimada pelo Estado, a resistência à libertação, vivendo sob constante ameaça de extermínio, na linha tênue do viver-sobreviver:

Viver nas vilas, favelas, morros sob intervenção, em persistentes ações policiais, ameaçados, com medo, vendo as mães chorando filhos exterminados... é muito mais radical como vivência humana do que as tradicionais vivências em corpos precarizados. Os docentes-educadores tomam 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, pela Justiça (Arroyo, 2019, p. 12-13).

A citação acima não só descreve o contexto sócio-espacial<sup>8</sup> vivenciado pelo alunado da EJA, como também reconhece o papel da educação como instância necessária para alcance da democracia e da prática docente que deve se pautar na ética e na justiça social.

Ainda sobre a modalidade, o Parecer CNE/CEB 11/2000 descreve a EJA como uma dívida social não reparada com aqueles que foram excluídos do acesso à escolarização básica, que não tiveram o domínio do letramento na idade certa como bens sociais, na educação formal ou informal.

Tal parecer, além de reafirmar o direito à educação para jovens e adultos, ultrapassa o tradicional conceito de ensino supletivo e avança na designação das funções dessa modalidade, as quais descrevem como: a) função reparadora, ao restituir a oportunidade de escolarização aos estudantes que não a obtiveram quando crianças; b) função equalizadora, que se encarrega de pensar politicamente a necessidade de ampliação da oferta, principalmente, para quem é mais desigual em termos de escolarização; e c) função qualificadora, entendida como propósito da EJA, uma vez que viabiliza a construção do conhecimento ao longo da vida, em processos de educação continuada (Fávero; Freitas, 2011).

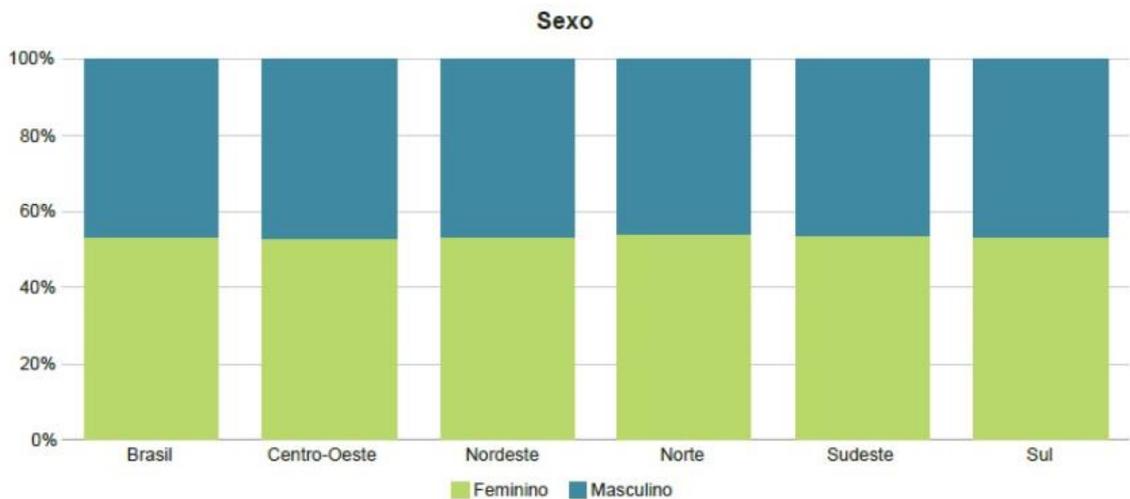
Em relação ao perfil dos alunos(as) da EJA no nível do Ensino Médio no ano de 2022, os resultados do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023) na escala nacional revelam que: a) quanto à categoria sexo, o público é majoritariamente constituído por pessoas do sexo feminino, 50,6%, em detrimento a 49,4% do público masculino – essa característica é constada em todas as regiões do país (**Gráfico 2**); b) quanto à categoria cor/raça, há o predomínio da parda e preta, que juntas somam 39,46% (**Gráfico 3**).

---

<sup>8</sup> “Sócio-espacial”, assim grafado, trata-se de uma referência à expressão forjada por Souza (2020), que define que o termo remete apenas ao exame não restrito à estrutura socioespacial (materialidade), como também aos processos e interações que ocorrem em uma espacialidade determinada, historicamente referenciada. Consultar a obra: SOUZA, M. L. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

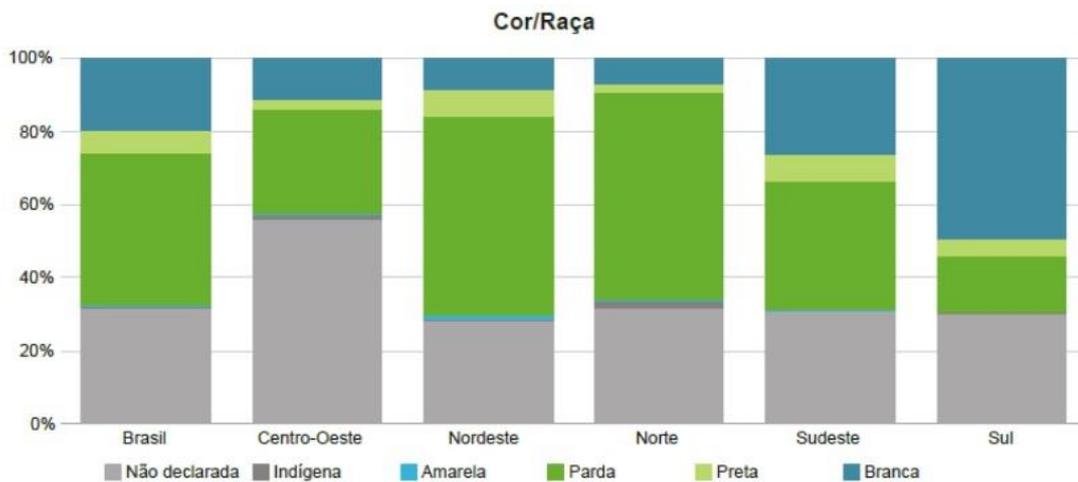
Nessa segunda categoria, em relação às regiões do país, o Nordeste destaca-se por ser a região com maior percentual de matriculados que se identificaram com a cor/raça parda e negra (totalizando 53,87%); em contraposição à região Sul, que registrou uma predominância de estudantes que se identificaram com a cor/raça branca (62,72%).

**Gráfico 2** - Matrículas da EJA-EM no ano de 2022 com base na categoria “Sexo”.



Fonte: Adaptado de INEP (2023).

**Gráfico 3** - Matrículas da EJA-EM no ano de 2022 com base na categoria “Cor/Raça”.



Fonte: Adaptado de INEP (2023).

Em relação a essa diversidade do público da modalidade, Fávero e Freitas (2011) destacam a homologação da Resolução nº 03/2010 que, após um período de dois anos de intensos debates e divergências entre os participantes dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelece requisitos etários para ingresso na EJA: idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio (Brasil, 2010).

Nos últimos anos, Miron e Schardosim (2021) têm observado o fenômeno de crescimento da “juvenilização” da EJA, que se refere à presença cada vez maior de jovens (entre 15 e 24 anos) nessa modalidade da educação básica, que antes era constituída majoritariamente por adultos.

A procura desses jovens pela EJA pode ser motivada por diversos aspectos, dos quais podem ser ressaltados o insucesso escolar no ensino regular, a evasão escolar, a gravidez na adolescência levando à interrupção dos estudos, a inserção precoce no mercado de trabalho por ser arrimo de família desde cedo etc. Para Furtado (2013), a presença de jovens na modalidade resulta de um processo de escolarização degradada, que promove a exclusão escolar.

Um outro problema recorrente relaciona-se à prática de “transferir compulsoriamente” (um eufemismo para "expulsar") estudantes com mais de 14 anos do ensino fundamental para as turmas da EJA. A modalidade em questão, inicialmente voltada para a educação de adultos, agora é impelida a atender um contingente de jovens para os quais as abordagens pedagógicas atualmente adotadas se mostram inadequadas. Além disso, há uma crescente demanda de matrículas de idosos e pessoas com deficiência.

Essas mudanças no público da EJA, somadas aos impactos da pandemia que incrementaram as desigualdades educacionais, têm gerado rebatimentos na prática da sala de aula e requerem uma atenção redobrada do docente aos estímulos que mobilizam esses jovens, principalmente no ensino de Geografia que, assim como outras disciplinas, também pode ser alvo de desinteresse.

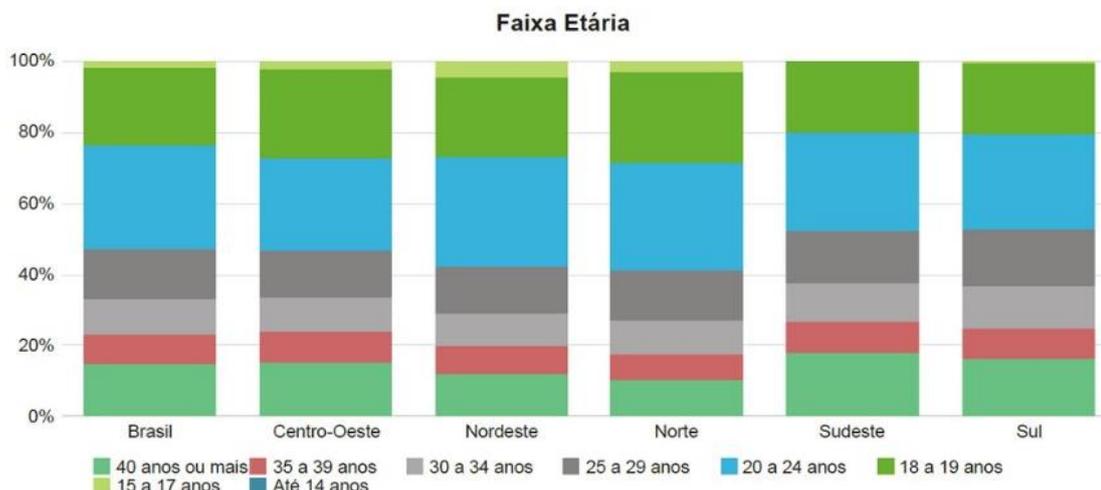
Como reflexo do projeto de desmonte da educação, sobretudo, nos governos Temer e Bolsonaro, tem-se ampliado a oferta de cursos à distância na EJA, que em muitos casos não atualizam substancialmente os currículos dos cursos supletivos, de caráter aligeirado, dissociado da realidade dos educandos e na contramão do que preconizava Paulo Freire. Sobre essa questão, os Fóruns de EJA (BRASIL, 2020) discorrem o seguinte:

É inegável que a substituição das aulas presenciais pelas remotas ou EAD, resulta, inevitavelmente, na anulação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para milhares desses(as) educandos(as) que, em sua maioria, não possui alfabetização digital nem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de atividades desenvolvidas a distância, violando, assim, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (Posicionamento dos Fóruns de EJA do Brasil referente à Consulta Pública, 2020).

Nesse sentido, os dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023) corroboram com o que Fávero e Freitas (2011) e os Fóruns de EJA discorrem nos fragmentos supracitados, ao

caracterizarem o público da EJA-Ensino Médio quanto às categorias “Faixa etária” e “Mediação didático-pedagógica”, conforme pode ser visualizado nos **Gráficos 4 e 5**.

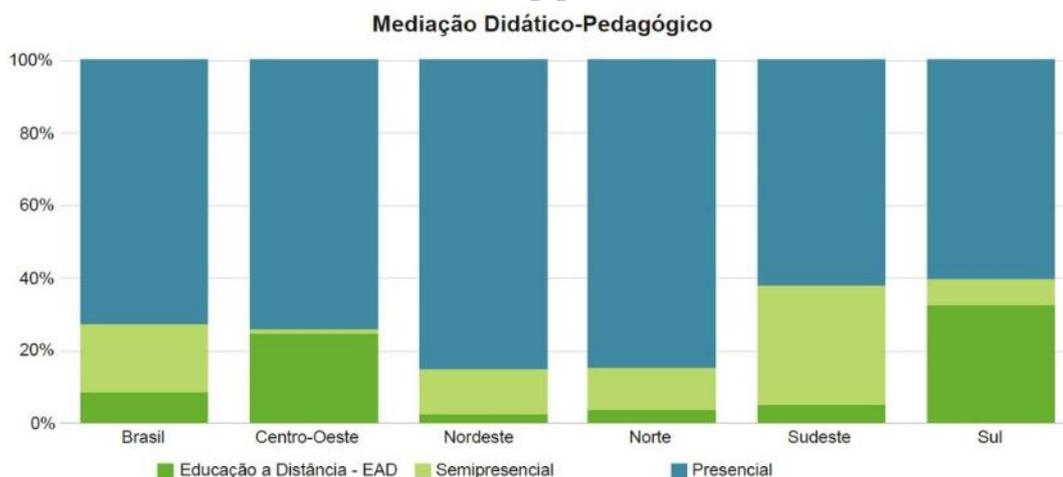
**Gráfico 4** - Matrículas da EJA-EM no ano de 2022 com base na categoria “Faixa etária”.



Fonte: Adaptado de INEP (2023).

De acordo com o **Gráfico 4**, na escala do Brasil, a faixa etária do público da EJA no Ensino Médio em 2022 era a seguinte: 2,09% de 15 a 17 anos (o que infringe a idade mínima prescrita no Art.6º da Resolução nº 3 de 15/06/2010); 21,79% de 18 a 19 anos; 28,87% de 20 a 24 anos; 14,18% de 25 a 29 anos; 10,12% de 30 a 34 anos; 8,17% de 35 a 39 anos; e 14,77% de 40 anos ou mais.

**Gráfico 5** - Matrículas da EJA-EM no ano de 2022 com base na categoria “Mediação Didático-Pedagógica”



Fonte: Adaptado de INEP (2023).

Em relação à categoria “mediação didático-pedagógica”, o **Gráfico 5** revela que 72,89% são de caráter presencial; 19,09%, semipresencial; e, 8,02%, educação a distância – EAD. As

regiões Sul e Centro-Oeste destacam-se devido à educação a distância ter superado os números de matrícula no regime semipresencial, com, respectivamente, 32,29% e 24,36%.

### **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR**

A partir dos anos 1970, com a acentuação da globalização, emergiu uma nova configuração na divisão internacional do trabalho. Nesse cenário, a circulação de mercadorias e a globalização da produção expandiram-se gradualmente devido à intensificação do processo de internacionalização do capital. Uma característica notável foi a crescente supremacia do capital financeiro sobre os demais setores econômicos, demandando reformas estruturais para garantir sua circulação em escala global.

Somado a isso, conforme aponta Nicodemos (2019), observou-se a assimilação de elementos culturais por diferentes países periféricos, à medida que adotavam padrões econômicos, educacionais e comportamentais alinhados com princípios neoliberais. Tais padrões passaram a ser considerados como o único caminho viável para o bem-estar, inclusão social e, sobretudo, o desenvolvimento econômico desses países da periferia do sistema.

No entanto, esses países ficaram reféns dessas ideias, com a desregulamentação de suas economias, a privatização de empresas estatais, a reformulação da estrutura do governo, a redução dos gastos sociais e a primazia do mercado na orientação das políticas públicas. Como parte do cumprimento da agenda neoliberal em todos os segmentos da política econômica, educacional, social e ambiental dos países latino-americanos (através da disseminação da agenda alcunhada de “Consenso de Washington”), a organização da escola e dos currículos também foram objeto de mudanças significativas. Contudo, sua intencionalidade voltava-se fundamentalmente para a formação de trabalhadores(as) minimamente qualificados tecnicamente, embora eficientes, multifacetados(as) e hiperprecarizados(as) com vistas à incorporação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, no Estado da Paraíba, com base nos Decretos nº 36.408 e nº 36.409, de 30 de novembro de 2015, foram criados modelos de escolas da educação básica adequadas ao projeto societário neoliberal: a Escola Cidadã Integral (ECI); a Escola Cidadã Integral Socioeducativa (ECIS) e a Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) (Paraíba, 2015).

A implementação dessas escolas (ECI, ECIT, ECIS) têm no seu âmago o fundamento de obedecer aos ditames externos dos organismos multilaterais reguladores que, a partir dos anos 90, disseminaram este tipo de transformação das escolas brasileiras como necessárias para a atual dinâmica do regime de acumulação flexível do modo capitalista de produção.

Segundo Albuquerque e Lima (2021), os prédios das antigas escolas de ensino regular foram objeto de reforma para instalação dessas novas escolas (ECI, ECIT e ECIS), que funcionam por 09 horas e 30 minutos diários e o quadro, compostas por um quadro de professores com dedicação exclusiva. Tais escolas são geridas como verdadeiras empresas: com normas curriculares a serem seguidas à risca (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC), com metas a serem cumpridas (isto é, a imposição à adequação do ensino às “habilidades” e “competências” definidas no referido documento normativo), com líderes de área (antigos coordenadores que se transmutam em “gestores” e que, na verdade, são professores que assumem o papel de chefia para vigiar e controlar o trabalho pedagógico de outros da mesma classe). Tudo isso em uma escala que parte dos “espaços da verticalidade” e dos “espaços da horizontalidade” (Santos, 1999), com o objetivo único de manter o *status quo* de funcionamento desta máquina capitalista que visa unicamente a reprodução ampliada de capital em todas as esferas da vida social.

Em relação à escola em que o estágio foi realizado, segundo o que consta no cadastro do INEP (2023), a Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Alice Carneiro é uma instituição pública da educação básica, que oferta o Ensino Fundamental II (Anos finais), o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2022, p. 6), a escola foi fundada através do Decreto nº 7.211 de 27 de março de 1977, inicialmente denominada Escola Estadual de Primeiro Grau Dona Alice Carneiro. A finalidade da sua concepção era “oferecer à comunidade uma escola capaz de propiciar aos seus moradores a possibilidade de se capacitarem sem se fazer necessário percorrer longas distâncias”.

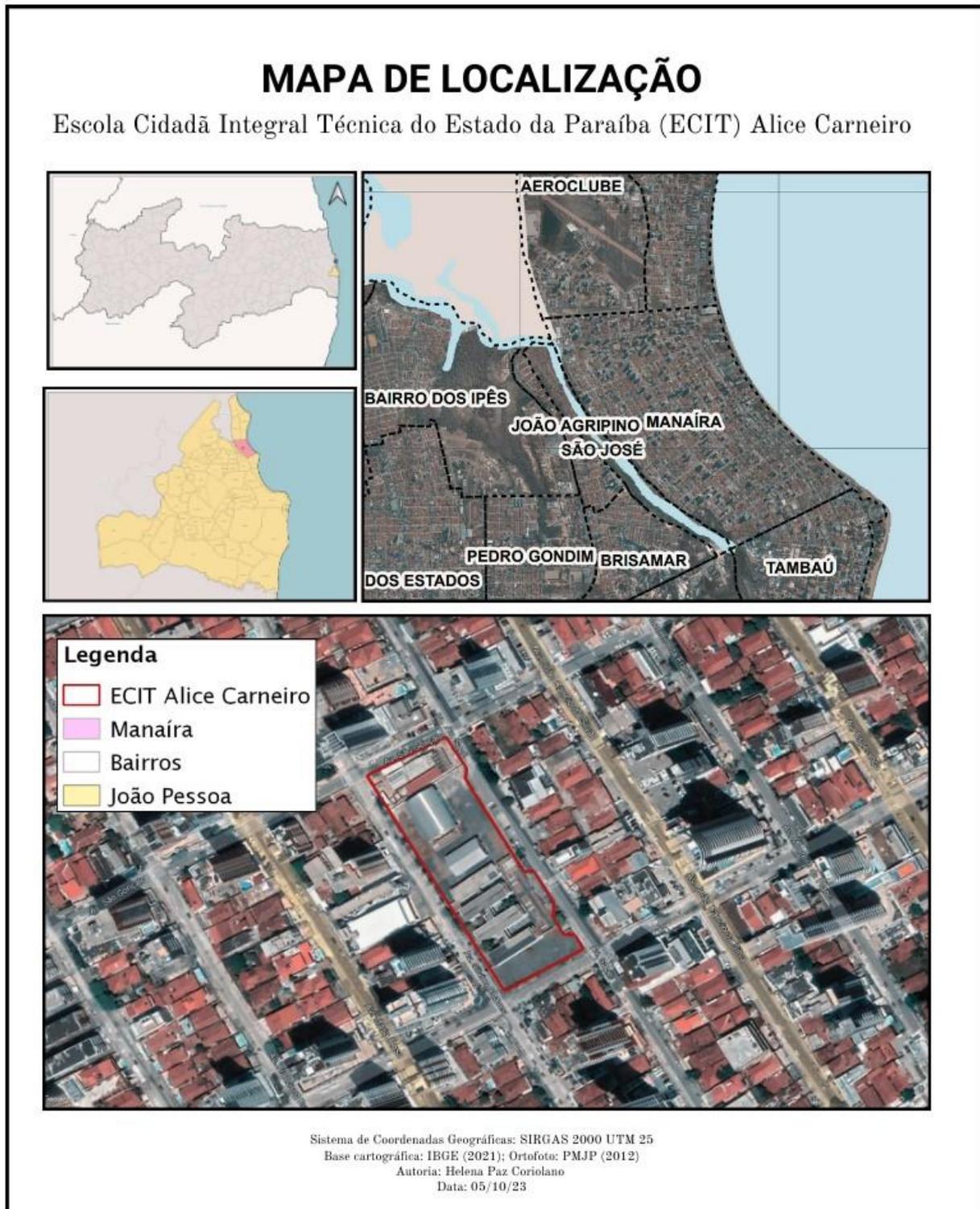
A referida escola está situada na zona urbana, no bairro de Manaíra, localizado na área litorânea, no município de João Pessoa-PB. No Atlas Municipal de João Pessoa (PMJP, 2007)<sup>9</sup> o bairro configura-se como predominantemente residencial, em processo de verticalização das edificações, mas que, ainda assim, permanece sendo o terceiro bairro de maior número de atividades econômicas formais na cidade.

---

<sup>9</sup> Para maiores informações, consultar o Atlas Municipal de João Pessoa, produzido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP, 2007). Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

O bairro de Manaíra tem como confrontantes: ao norte, os bairros Jardim Oceania e Aeroclub; ao sul, o bairro de Tambaú; ao leste, o oceano Atlântico; e a oeste, o bairro São José (Figura 1).

**Figura 1** - Localização da ECIT Alice Carneiro, em João Pessoa-PB.



**Fonte:** Elaboração própria (2023).

Em Manaíra também estão localizadas outras três unidades escolares da rede municipal: o Centro de Referência de Educação Infantil (CREI) Antônio Varandas de Carvalho, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nazinha Barbosa e a EMEF Seráfico da Nóbrega; estas duas últimas com oferta de ensino fundamental para a EJA.

No entorno próximo da escola encontram-se duas comunidades instituídas como Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) pela Lei Municipal 12.260 de 12 de janeiro de 2012: Chatuba e São José. No entanto, na redação do PPP (2022), apenas são mencionados como público-alvo os habitantes dos bairros de Tambaú, Manaíra - bairros de alta especulação pelo mercado imobiliário onde residem pessoas com poder aquisitivo elevado – o que não condiz com a realidade da escola em questão. As comunidades não são diretamente nominadas, sendo invisibilizadas no referido projeto, tendo em vista que apenas se faz uma breve referência às “demais comunidades próximas”, que são de fato de onde os alunos são oriundos, sobretudo os da Educação de Jovens e Adultos. Essa ocultação do perfil dos estudantes reais da escola parece uma tentativa de negação do direito à educação à camada da população mais vulnerabilizada que a frequenta; como se a escola fosse descolada do território em que se situa e para quem é destinada.

Conforme dados do INEP (2023), no ano de 2021 foram realizadas 544 matrículas para uma totalidade de 20 turmas, distribuídas nos três turnos (manhã, tarde e noite). Dessas matrículas, 244 foram da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que representa 44,% do público da escola. Nos intervalos dos três turnos é garantido a oferta de refeições para os estudantes, professores, gestores pedagógicos, coordenação e demais funcionários da escola.

Em relação ao espaço escolar, a ECIT Alice Carneiro possui uma boa infraestrutura, com espaços de aprendizagens e equipamentos que a diferenciam da realidade de grande parte das escolas regulares do Estado: biblioteca, sala de leitura, laboratórios de ciências e informática, internet banda larga, computadores para uso dos alunos, pátio descoberto, auditório, quadra de esportes coberta e área verde (PPP, 2022). As salas de aula são climatizadas e a escola recebeu televisores para instalação em cada sala, todavia, até o término do estágio, não haviam sido instalados nas salas utilizadas pela EJA.

Durante a noite, na EJA, foi possível observar que alguns desses espaços e equipamentos são subutilizados pelos alunos da modalidade, a exemplo da quadra (que não era frequentada pelos estudantes), da rede de internet e dos laboratórios de ciências e informática. Os espaços de convivência por eles utilizados eram restritos: sala de leitura/biblioteca, pátio, refeitório e salas de aula (**Figura 2**).

**Figura 2** - Espaço escolar da ECIT – Alice Carneiro no turno da noite.



**Fonte:** Acervo da Pesquisa (2022).

A partir da leitura do PPP (2022) foi possível identificar que a ECIT busca promover diversos programas escolares, dentre eles: o Festival de Arte e Cultura na Escola – “Arte em Cena”; o Programa de Intercâmbio Internacional Gira Mundo/Conexão Mundo (Lei nº 10.613, de 18 de dezembro de 2015); o Desafio Celso Furtado (Medida Provisória n.300, de 14 de julho de 2021); o Desafio Nota 1000; Jovens Embaixadores; Ouse Criar, Primeira Chance; Progr{ame}-se Meninas na Ciência e Tecnologia; Se liga no ENEM; e Sementes da Paraíba.

Este último citado, refere-se a um concurso de literatura e ciências da escola e foi o único programa em que a EJA foi mencionada como também constituinte do público-alvo. De forma semelhante, são realizados projetos cuja premissa se entrelaça às diretrizes da BNCC, esses definidos como “práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento de

competências e habilidades no âmbito acadêmico e socioemocional, na perspectiva de um trabalho pedagógico humanizado e integral”.

No entanto, em nenhum projeto previsto no PPP (2022) houve qualquer menção à EJA; todos eram direcionados ao público do ensino integral técnico diurno. Os motivos da subutilização dos espaços da escola, bem como da inexistência no PPP de programas voltados exclusivamente para a EJA, não foram explicitados durante o acompanhamento do estágio. Todavia, foi observado que há um tratamento diferenciado da escola em relação ao público atendido, ainda que a EJA tenha constituído quase metade dos alunos matriculados em 2021.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES DO CICLO VI

Em busca de compreender a realidade específica e as particularidades da turma em questão, sob a supervisão da professora de Geografia da escola, elaborou-se (estagiárias) um Questionário Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi aplicado nas turmas dos Ciclos V e VI, preservando o anonimato dos(as) estudantes.

Devido ao curto tempo para aplicação (50 minutos de aula em cada turma), a proposta foi a de elaboração de um questionário simples, que tivesse no seu escopo mais questões objetivas do que subjetivas.

Dividido em três partes, o questionário teve como objetivo levantar informações sobre nossos educandos, de onde falam, quais foram as motivações que os(as) levaram a buscar a EJA, como também coletar informações sobre o ensino que nos auxiliassem na elaboração das aulas de Geografia que seriam ministradas nas regências. Essa última parte será abordada no tópico subsequente.

A turma do Ciclo VI era composta por 32 alunos matriculados, dos quais frequentavam assiduamente as aulas de Geografia uma média de 10 a 15 alunos, de acordo com o observado durante o período de estágio. É importante salientar que nessa modalidade, a matrícula pode ser realizada durante todo o ano letivo, de forma a não excluir a inserção de alunos(as) jovens no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o Questionário Diagnóstico foi aplicado no dia 13 de abril de 2022, com os(as) alunos(as) presentes nessa data na turma do Ciclo VI (um total de 12 estudantes). Os resultados da Parte I do Questionário Diagnóstico mostraram um perfil diversificado na turma do Ciclo VI que foram compilados no **Quadro 1**.

**Quadro 1** - Resultados da Parte I do Questionário Diagnóstico da EJA aplicado na turma do Ciclo VI.

Ident. <sup>1</sup>	Idade	Cor/Raça	Bairro	Possui vínculo empregatício	O que fez procurar a EJA
E1	19	Parda	São José	Sim	Vontade de dar um futuro melhor à família.
E2	38	Preta	São José	Desempregado(a)	Preparo para o mercado de trabalho e ENEM.
E3	26	Branca	Miramar	Sim	Vontade de dar um futuro melhor à família e preparo para o mercado de trabalho.
E4	53	Branca	Manaíra	Sim	Outros, não especificado.
E5	19	Parda	São José	Não, nunca trabalhei	Vontade própria.
E6	53	Preta	São José	Sim	Vontade de dar um futuro melhor à família; preparo para o mercado de trabalho e ENEM; progredir no emprego atual.
E7	20	Parda	São José	Sim	Progredir no emprego atual.
E8	19	Preta	Manaíra	Não, nunca trabalhei	Vontade de dar um futuro melhor à família; preparo para o mercado de trabalho.
E9	32	Branca	Manaíra	Sim	Vontade de dar um futuro melhor à família.
E10	23	Parda	São José	Desempregado(a)	Vontade de dar um futuro melhor à família.
E11	17	Parda	Manaíra	Sim	Progredir no emprego atual.
E12	19	Parda	São José	Desempregado(a)	Vontade de dar um futuro melhor à família.

<sup>1</sup> O Questionário Diagnóstico da EJA aplicado na amostra da turma do Ciclo VI preservou o anonimato dos estudantes, haja vista que não havia sequer o campo de nome ou identificação de sexo. Desse modo, os estudantes são identificados pelas siglas de E1 até E12, o que corresponde a totalidade amostral (12 estudantes). **Fonte:** Acervo da Pesquisa, 2022.

Na amostra da pesquisa, o **Quadro 1** evidencia uma presença maior de estudantes com idades entre 17-27 anos (8 estudantes), em relação às faixas etárias de 28-38 anos (2 estudantes) e de 50-60 anos (2 estudantes). Em relação à categoria “cor/raça”, 75% dos estudantes da amostra responderam “parda” ou “preta”, em contraposição aos outros 25% que responderam “branca”.

Em relação aos motivos que levaram o retorno dos estudantes à escola, observa-se que este espaço se revela como lugar através do qual se pode-se alcançar melhores condições de vida e de trabalho. A conclusão do Ensino Médio representa um horizonte desafiador e uma conquista pessoal para estes sujeitos da EJA.

No tocante ao vínculo de emprego, há o predomínio de um público que se identifica enquanto trabalhador: 58% dos estudantes encontravam-se trabalhando, 25% estavam desempregados e 17% declararam que nunca trabalharam.

Nesse sentido, a categoria trabalho deveria assumir uma centralidade no currículo de Geografia da EJA, haja vista que grande parte do alunado é constituído por trabalhadores(as). Entretanto, em consonância com o Plano de Curso do Ciclo VI, o trabalho só foi explorado em um subtópico “Trabalho e Globalização” do primeiro conteúdo sobre “Globalização e suas dimensões”, ministrado anteriormente ao período de vivência na escola.

Ainda sobre o **Quadro 1**, analisando os três últimos aspectos em articulação, há uma preponderância da cor/raça parda ou preta na constituição do público da turma da EJA do Ciclo VI e em relação às motivações que levaram esses sujeitos em busca de uma escolarização, as respostas indicavam principalmente a vontade de proporcionar uma melhoria de vida para a família através dos estudos, prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e obter uma maior valorização econômica e social dentro do seu ambiente de trabalho.

Esses aspectos corroboram com o que aponta Arroyo (2019) quanto às especificidades desses corpos ameaçados e tal fator pode ser explicado a partir de uma leitura da raiz histórica da questão étnico-racial no Brasil. Tal leitura remonta à precarização, à subalternidade e à marginalização imposta as quais a classe trabalhadora mais pobre sempre esteve submetida, principalmente quando analisada sob o recorte racial.

Quanto à localidade de suas moradias, 58,3% responderam que moram no “São José” (7 estudantes); 33,3% (4 estudantes) em “Manaíra” e 8,3% (1 estudante) no “Miramar”. Em relação ao São José, área periférica onde a maioria do público da turma do Ciclo VI habita, é preconizado no art. 57 do Plano Diretor da Cidade de João Pessoa (Lei Complementar nº 3, de 30 de dezembro de 1992)<sup>10</sup> - ainda vigente, que a política habitacional tem como objetivos: o direito social a moradia e a redução do déficit habitacional, priorizando ações nas ZEIS, em função de relevante interesse coletivo.

Conforme observa Silva (2018), a intensa urbanização ocasionou a impermeabilização do solo e alterou profundamente o curso do rio Jaguaribe, principalmente com a construção de equipamentos urbanos, estando parte da população que habita o São José situada em áreas de “risco” ou de “vulnerabilidade sócio-ambiental”, isto é, aquelas com problemáticas socioambientais e infraestrutura deficitária, onde se registram ocorrências de impactos de alagamento, inundações e deslizamentos.

Enquanto a população do São José vivencia essa marginalização e negação de direitos previstos no Plano Diretor, logo ao lado a população do bairro de Manaíra desfruta de equipamentos urbanos, como áreas comerciais, *shoppings*, rede hoteleira, redes de supermercados, Unidade de Pronto Atendimento (UPA), praças arborizadas, ruas pavimentadas, saneamento básico, boa infraestrutura de rede elétrica e de internet, dentre outros benefícios que são destinadas às classes mais abastardas em uma cidade produzida por e para elas.

---

<sup>10</sup> Para maiores informações sobre as Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS), consultar o Plano Diretor da Cidade de João Pessoa (PMJP, 1992). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-joao-pessoa-pb>. Acesso em: 12 out. 2023.

Sobre esse aspecto das desigualdades espacializadas e intencionalmente territorializadas, Singer (1978) destrincha que

(...) a cidade capitalista não tem lugar para os pobres. (...) Esta parte da população acaba morando em lugares em que, por alguma razão, os direitos da propriedade privada não vigoram: áreas de propriedade pública, terrenos em inventário, glebas mantidas vazias com fins especulativos etc., formando as famosas invasões, favelas, mocambos etc. Quando os direitos da propriedade privada se fazem valer de novo, os moradores das áreas em questão são despejados, dramatizando a contradição entre a marginalidade económica e a organização capitalista do uso do solo (Singer, 1978, p. 87-88).

Diante do exposto, a abordagem de temáticas como “trabalho”, “vulnerabilidade sócio-ambiental” e “segregação sócio-espacial” se mostram como relevantes para as propostas didáticas de ensino de Geografia e poderiam ser trabalhadas na programação do Plano de Curso da EJA e previstas no PPP.

#### **4 O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Santos (1987, p. 123) proferiu que “há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar”.

Nesse sentido, qualquer prática pedagógica que se faça na EJA idealmente deve partir da compreensão acerca da realidade territorial que o alunado faz parte, estabelecendo como pressuposto, durante o processo de ensino e aprendizagem, a valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida dessas pessoas.

No entanto, a prática pedagógica dos(as) professores em formação inicial enquanto estagiários(as) é regida em conformidade com o currículo adotado na escola e com as normativas que imperam em uma escala que foge de vista.

Quanto ao currículo voltado para a modalidade, Moura (2020, p. 47) discorre que

para construir um currículo para EJA, é preciso compreender que os alunos são sujeitos ativos que possuem singularidades, histórias, vivências e as práticas não devem desvencilhar os saberes escolares dos saberes dos alunos (...) A diversidade presente na EJA implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que suscitem problematizações e processos subjetivadores que atendam à multiplicidade, à diversidade dos sujeitos. (...) é preciso criar espaços reais e significativos com currículos flexíveis que contemplem práticas expressivas nas quais cada um tenha seu tempo de aprendizagem respeitado.

Contudo, na escola em questão, o currículo da EJA foi adequado integralmente à BNCC, que centraliza e padroniza o currículo em escala nacional (não valorizando o multiculturalismo e a diversidade), caracterizado pela falta de flexibilidade (direcionamento do ensino, alheio às reais necessidades e características dos alunos), pela carga excessiva de conteúdos e sua ênfase em avaliação e testes, completamente desvincilhado da formação humanística voltada para o exercício da cidadania.

Em relação ao alinhamento da EJA às diretrizes apresentadas na BNCC, os Fóruns da EJA do Brasil (2020)<sup>11</sup> encaminharam o seu posicionamento contrário, em que afirma que a BNCC seria

parte do conjunto das reformas educacionais antidemocráticas, instituídas numa racionalidade utilitarista empresarial a bem do mercado, produção e consumo que desresponsabiliza o Estado e desconsidera os(as) educandos(as), nas suas especificidades e necessidades, distanciando-se de uma proposição política de formação integral, comprometida com o exercício da cidadania digna.

No âmbito das mudanças ocasionadas por essa adequação, a carga horária que já era diminuta da EJA em comparação ao ensino regular diminuiu ainda mais, com a carga horária destinada à disciplina de Geografia sendo restrita a 3 (três) aulas semanais, tanto para o Ciclo V (1º e 2º anos) quanto para o Ciclo VI (3º ano). Houve prejuízos também para as outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como foi o caso de Filosofia e Sociologia, com apenas 01 (uma) hora-aula semanal. Esse contexto corroborou para aumentar ainda mais a lacuna de professores especializados nessas disciplinas na EJA.

Como forma de solucionar esta problemática, em diversos contextos, professores de outras disciplinas assumem as disciplinas de conteúdo “próximo” ao de sua formação. Essa situação demonstra a precarização do trabalho docente, tendo em vista que, apesar de concursados efetivos nas suas respectivas disciplinas, os(as) professores(as), muitas das vezes, são coibidos a atuar em sala de aula ministrando conteúdos e disciplinas alhures, que não condizem com seu campo de atuação.

Em relação à observação das regências da professora supervisora na turma do Ciclo VI, foi possível observar a constante distração de alguns dos estudantes mais jovens, bastante conectados às redes sociais nos seus *smartphones*, apesar de seu uso ser proibido no PPP (2022). Essas características comportamentais e também psicológicas são próprias dessa faixa etária mais jovem da EJA, comumente associadas à inquietação, valorização do prazer imediato,

---

<sup>11</sup> Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F%C3%B3runs%20de%20EJA%20do%20Brasil%20-%20Formul%C3%A1rio%20de%20contribui%C3%A7%C3%B5es.pdf> . Acesso em: 10 out. 2023.

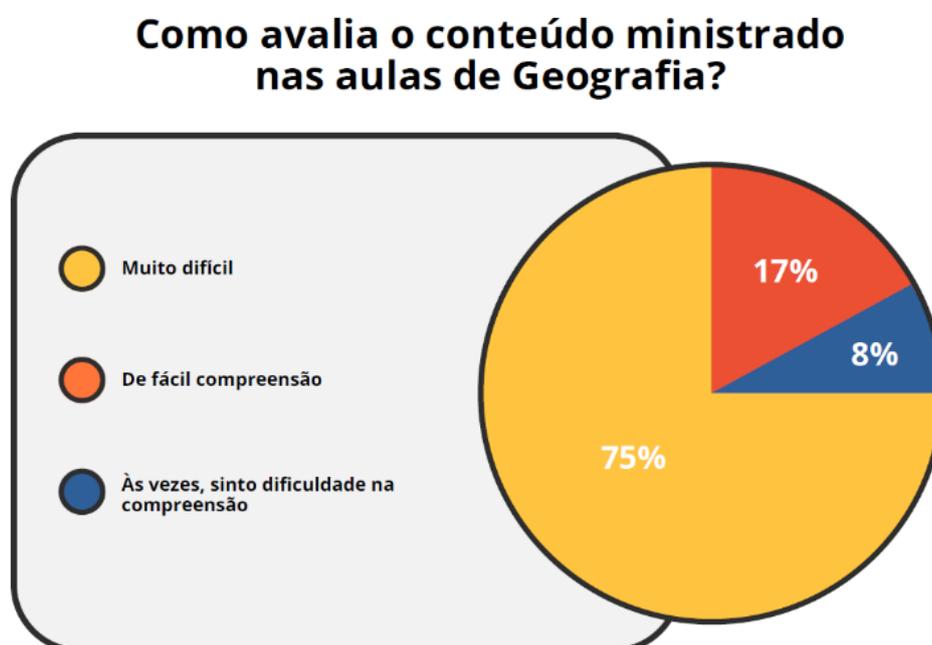
insegurança quanto ao futuro, adesão ao ideário da sociedade de consumo, busca pela identificação e pertencimento a grupos sociais (Cavalcanti, 2012).

O flagrante desinteresse dos alunos pela Geografia, em especial por parte desse público, não se restringe somente à disciplina da Geografia, conforme relatado pelos professores durante as reuniões pedagógicas.

Observado isso, na fase de elaboração do Questionário Diagnóstico, algumas perguntas foram feitas com o objetivo de questionar estes alunos sobre a importância da Geografia, sobre quais conteúdos eles demonstram ter mais afinidade e interesse, sobre como as aulas de Geografia poderiam ser mais atrativas e, por último, de que forma a Geografia se faz presente no seu cotidiano.

Quando perguntados sobre a importância da Geografia, a totalidade dos alunos da amostra respondeu como “Muito importante”. Em relação a como avaliavam o conteúdo de Geografia ministrado, os resultados demonstraram que grande parte dos alunos (75%) já sentiu alguma dificuldade de compreensão dos conteúdos ministrados (**Figura 3**).

**Figura 3** - Resultados do Questionário sobre a avaliação dos conteúdos ministrados.

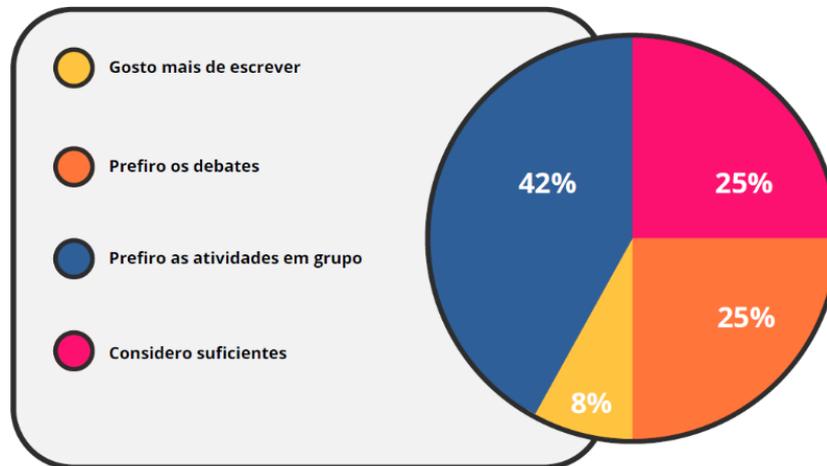


**Fonte:** Acervo da pesquisa. Elaboração própria, 2022.

Quanto à avaliação das atividades realizadas na turma na disciplina de Geografia, 42% dos alunos da amostra responderam que preferem as atividades em grupo do que as individuais (**Figura 4**).

**Figura 4** - Resultados do Questionário sobre as atividades de Geografia.

### Como avalia as atividades de Geografia que são realizadas na turma?

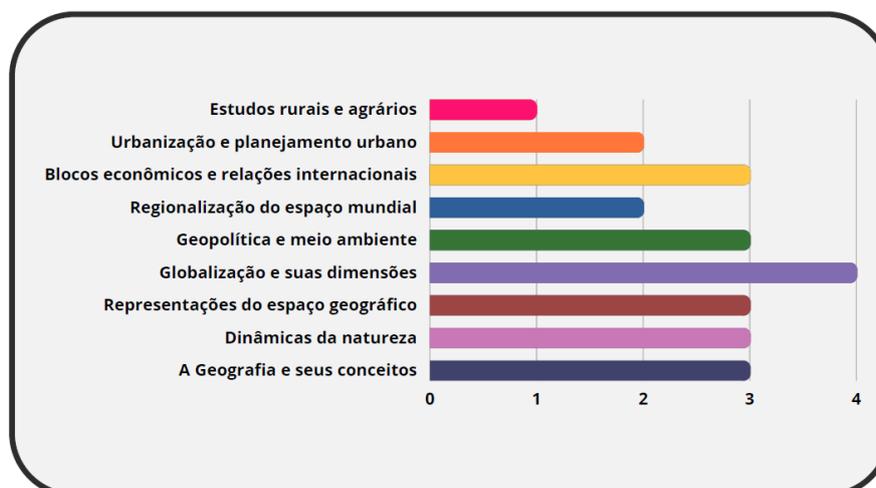


**Fonte:** Acervo da pesquisa. Elaboração própria, 2022.

Na sequência, ao serem perguntados sobre quais conteúdos da Geografia mais gostam ou gostariam de estudar, os estudantes poderiam marcar mais de um conteúdo. De acordo com a **Figura 5**, dentre os conteúdos elencados, os que mais se destacaram nas respostas dos alunos foram: Globalização e suas dimensões; Blocos econômicos e relações internacionais; Geopolítica e meio ambiente; Representações do espaço geográfico; As dinâmicas da natureza; e A Geografia e seus conceitos. Os conteúdos foram elencados com base no Plano de Curso de Geografia adotados pela escola.

**Figura 5** - Resultados do Questionário sobre os conteúdos que mais gostariam de estudar.

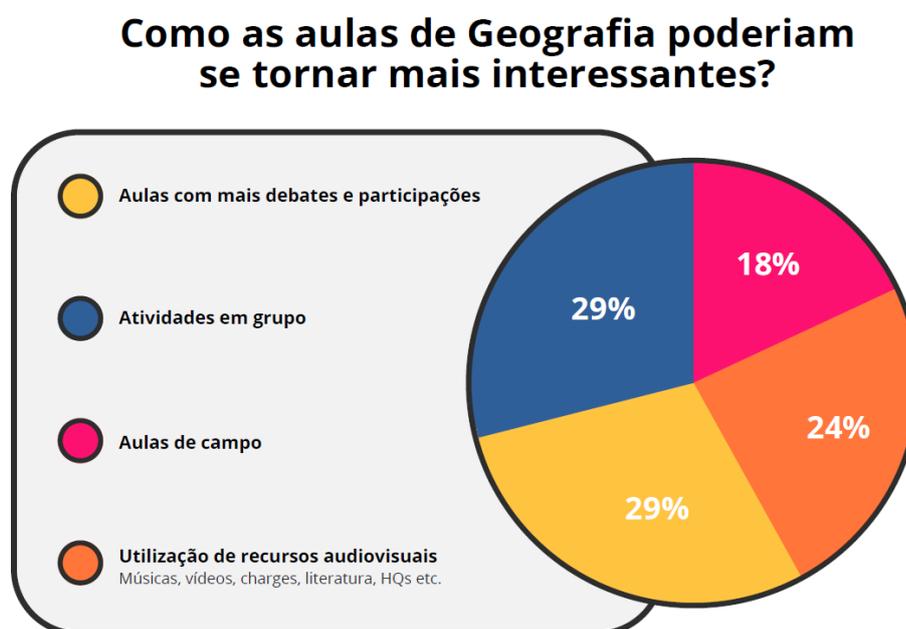
### Quais conteúdos de Geografia mais gosta/gostaria de estudar?



**Fonte:** Acervo da pesquisa. Elaboração própria, 2022.

Na última questão objetiva do Questionário Diagnóstico, os alunos foram indagados sobre como as aulas de Geografia poderiam se tornar mais interessantes, em que eles poderiam marcar mais de uma alternativa. A **Figura 6** nos mostra que as respostas mais marcadas com a representatividade de 29% foram “Aulas com mais debates e participações” e “Atividades em grupo”. Na sequência das alternativas mais respondidas, os alunos marcaram “Utilização de recursos como músicas, vídeos, charges, literatura, HQs, etc.” (24% das respostas) e também responderam que gostariam que fossem realizadas aulas de campo (24% das marcações).

**Figura 6** - Resultados do Questionário sobre a dinâmica de aulas.



Fonte: Acervo da pesquisa. Elaboração própria, 2022.

Com base nos resultados do Questionário Diagnóstico, no ensejo de construir uma pedagogia crítica no ensino de geografia, entende-se que é indispensável que o(a) professor(a) atue na mediação dos processos de conhecimento dos estudantes, tentando estabelecer pontes entre os conhecimentos científicos com as práticas espaciais cotidianas dos educandos da EJA, considerando-os essencialmente sujeitos ativos, detentores de saberes próprios, de experiências, histórias, capacidades de pensamento e reflexão sobre o espaço onde a vida social acontece: a escola, a rua, o bairro, o local de trabalho, a praça, os espaços público e privado etc.

Por fim, na sequência desse relato de experiência, serão apresentadas algumas das reflexões suscitadas a partir das práticas de regência no Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia III.

#### 4.1 A REGÊNCIA DAS AULAS DE GEOGRAFIA NO CICLO VI

No momento do estágio de ensino deve ser superada a visão dicotômica de que a “teoria” está separada da “prática”, isto é, de que o estágio se restringe a uma prática instrumentalizada. Conforme Pimenta e Lima (2017, p. 33), “o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

Em vista disso, o planejamento do estágio foi definido na primeira reunião com a professora supervisora que, na oportunidade, apresentou a escola, o Plano de Ensino de Geografia para o ano de 2022 e explanou sobre o perfil dos alunos nas turmas da EJA. As atividades subsequentes foram a observação das aulas e a elaboração da Sequência Didática das futuras regências.

O Plano de Ensino de Geografia, elaborado pelo corpo docente da escola, atendia ao que preconizam as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Desse modo, os objetivos do ensino deveriam contemplar as seguintes competências: utilizar os conhecimentos geográficos para analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles; assim como analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BNCC, 2018).

Em sua estruturação, o estágio envolve a pesquisa e a atividade crítico-reflexiva sobre as problemáticas que permeiam a prática docente, a exemplo da instrumentalização das regências e da falta de recursos necessários para execução das aulas segundo o planejamento previamente idealizado. Diante dessa realidade presente nas escolas é preciso que, para além do planejamento habitual, sejam desenvolvidas outras opções para as aulas, caso a ideia inicial não possa ser executada.

No caso da experiência na EJA, nas regências na turma do Ciclo VI, além do quadro, foram utilizados aparatos tecnológicos próprios como *notebook* e *Datashow* (equipamento particular disponibilizado pela professora supervisora), que a escola não disponibilizava de forma recorrente, apenas mediante agendamento. Também foram utilizados mapas impressos.



tradicionais de ensino, ao que Paulo Freire (2020) denominou de concepção “bancária” da educação, que se mostram ineficientes para o caminho que se almeja de uma educação humanizada e libertadora:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça esse companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.” (Freire, 2020, p. 86-87)

Sob essa mesma perspectiva, Cavalcanti (2012) nos traz que as práticas sociais dos estudantes são produtores de Geografia, ao transformar o espaço geográfico, a cidade, o bairro, a escola e também ao serem atingidos por essas transformações, em um movimento dialético multiescalar do global x local. É nesse espectro que se situam as possibilidades históricas da práxis desses educandos jovens-adultos-idosos no lugar onde vivem, sendo agentes transformadores e críticos.

Na literatura sobre o ensino de Geografia, diversos autores (Cavalcanti, 2012; Castrogiovanni et al., 2000) reforçam que os conhecimentos cotidianos dos alunos devem ser articulados aos conteúdos da geografia escolar.

Estabelecer tal articulação foi um dos maiores desafios encontrados no momento da regência para a turma da EJA, visto que a turma em questão era bastante heterogênea, composta por pessoas de diferentes idades, gêneros, classes sociais, costumes, culturas, que em suas particularidades produzem diferentes *geograficidades*. Essa articulação depende e varia de acordo com as condições de classe, gênero, cor/raça, religião, orientação sexual e vinculação a grupos sociais.

Tal problemática foi identificada nas respostas da última questão do Questionário Diagnóstico. Quando questionados sobre de que modo a Geografia se faz presente no cotidiano desses alunos da turma do Ciclo VI, um(a) dos(as) alunos(as) respondeu o seguinte:

“Se faz pouco presente no meu cotidiano.”

De modo dissemelhante, outros(as) estudantes conseguiram identificá-la nas suas vivências:

*“Nos climas, de relevo no meio ambiente, nas regiões urbana que tem perto da cidade de onde eu moro, sobre a economia que está acontecendo hoje em dia.”*

*“Faz parte a partir de existir no ambiente que eu vivo!”*

*“Na minha rotina ela está presente porque trabalho como marinheira. Com isso tenho que sempre está informada sobre o clima ou até mesmo a maré.”*

Com base nessas transcrições, um dos caminhos da mediação docente pode ser direcionar-se aos motivos e aos interesses pessoais do público da EJA, através de uma interação que incentive o aluno a se sentir à vontade e aberto ao diálogo.

A prática espacial cotidiana dos estudantes, sobretudo os das classes mais pobres, é restrita ao horizonte geográfico imediato de onde vivem nas cidades, já que foram despossuídos do direito de conhecer lugares diferentes da própria cidade, conforme salienta Cavalcanti (2012, p. 131-132), ao refletir que essa prática

(...) é composta de uma espacialidade imediata muito restrita e de uma requisição baixa de reflexão (o meio não é muito estimulador). O mundo fora da prática imediata é geralmente mostrado apenas pela televisão, e nela os lugares do mundo são espetáculos ‘à parte’, vistos como fora de suas vidas. (Cavalcanti, 2012, p. 131-132)

Desse modo, ao serem abordados os conteúdos de Geopolítica durante as aulas da regência foram feitas algumas tentativas de aproximação sobre os conceitos que têm uma larga utilização na história do pensamento geográfico: território, poder, estratégia, fronteira, região, espaço, dentre outros. Neste sentido, buscou-se abordar inicialmente os conteúdos estabelecendo uma correlação com os acontecimentos da atualidade: o conflito da Rússia e Ucrânia, os impactos desse conflito no mundo todo, como eles afetam a nossa realidade (citando o aumento no preço dos combustíveis, derivados de petróleo; o aumento do valor do gás e dos preços dos alimentos e dos produtos industrializados).

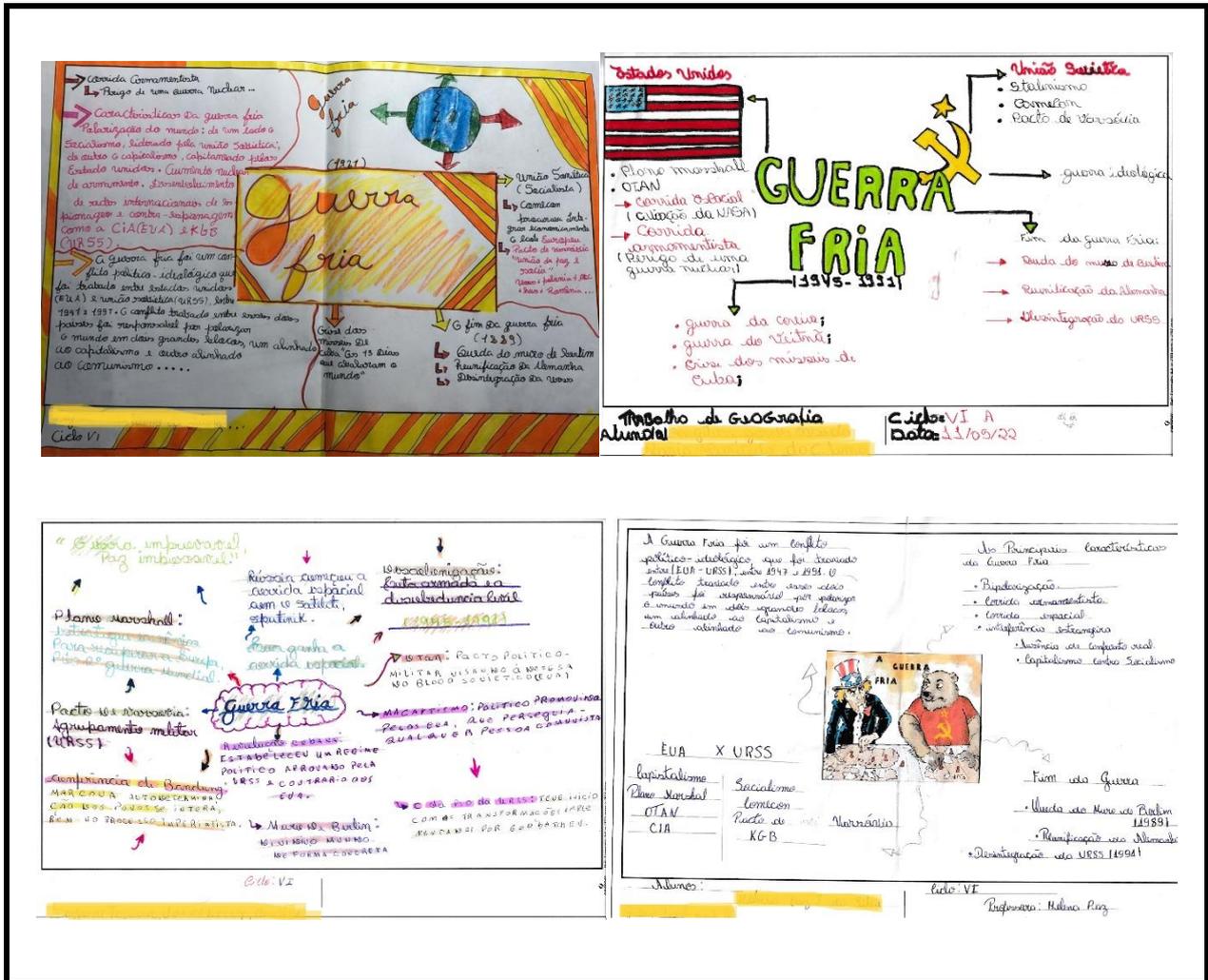
Em relação às atividades executadas, foram realizadas algumas atividades, sendo a primeira delas a elaboração de mapas conceituais<sup>12</sup> sobre a Guerra Fria. Na oportunidade, foi explicado como o mapa era confeccionado (apresentando alguns exemplos de mapas previamente elaborados) e também se disponibilizou para cada grupo de alunos uma folha de papel A4 e um folheto com o resumo do conteúdo (que havia sido objeto da aula anterior).

Foi possível observar que houve uma boa adesão dos alunos mais jovens a essa atividade e também de resistência inicial dos(as) alunos(as) de idade mais avançada, que consideraram que “não sabiam mais desenhar”. Todavia, persistiram na atividade com auxílio dos mais jovens, o que acarretou em uma produção bem diversificada de mapas conceituais (**Figura 8**).

---

<sup>12</sup> Segundo Tavares (2007, p. 72), “o mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. (...) Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados. O mapa conceitual se apoia fortemente na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que menciona que o ser humano organiza o seu conhecimento através de uma hierarquização dos conceitos.” TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. *Ciência & Cognição*, v. 12, 2007. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf> Acesso em: 5 out. 2023.

Figura 8 - Mapas conceituais elaborados pela turma do ciclo VI.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Nessa atividade, todos os alunos que frequentaram a aula em questão (20 alunos) se integraram em grupos e participaram da atividade. Entendendo que o estágio é o espaço para experimentação de diferentes práticas didáticas, foram propostas atividades que se baseavam na pesquisa, na resolução em sala de aula de questões semelhantes às do Enem (visto que parte dos alunos da turma do Ciclo VI manifestou interesse em prestar os exames no corrente ano) e na utilização da plataforma assíncrona do *Google Formulários* (Figura 9).

A escolha por tal plataforma se justificou pelo fato de que os(as) estudantes ainda estavam habituados a realizar atividades nela, visto que, desde a pandemia, seu uso se tornou frequente pela professora supervisora da escola para aplicação de atividades para casa nas turmas de Geografia da EJA.

**Figura 9 -** Atividade de Geografia elaborada no *Google Formulários*.

**GEOGRAFIA - Nova Ordem Mundial**

EDIT Alice Carneiro - EJA - Ciclo VI  
Professora Dayane

Conteúdo: Características da Nova Ordem Mundial- Globalização e formação de blocos econômicos

Atividade: LEIA o texto e ASSISTA ao vídeo 'Blocos Econômicos' com atenção. Em seguida, responda a atividade avaliativa de múltipla escolha.

E-mail\*

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

**Globalização**

O termo globalização pode ser entendido como o processo de crescimento da interdependência entre países, governos, empresas e povos do mundo.

- Esse termo passou a ser usado com mais frequência nas últimas décadas, sugerindo uma ideia de unificação mundial, ou seja, de integração do espaço geográfico mundial, que envolve a homogeneização, com ação predominante dos meios de informação, comunicação e transporte.
- Tal processo é resultado da expansão do sistema capitalista e do desenvolvimento das técnicas na sociedade. Não é homogêneo, nem atinge todos os países e povos de modo igualitário (globalização perversa).
- Nesse processo, as empresas transnacionais estão entre os principais agentes do processo de globalização. A expansão dessas empresas pelo mundo ocorreu principalmente da segunda metade do século XX em diante, favorecida pela Revolução Tecnocientífica e pela evolução dos meios de comunicação e de transporte.
- Com sede ou matriz instalada geralmente em países desenvolvidos, as transnacionais se expandiram para países subdesenvolvidos que oferecem vantagens como: baixo custo de mão de obra; disponibilidade de matéria-prima e de fontes de energia; legislações trabalhistas e ambientais menos rígidas; amplo mercado consumidor; e incentivos fiscais.

Figura 1: Representação das empresas transnacionais, que são as grandes empresas — em muitos casos corporações — que possuem filiais em diversos países, ultrapassando os limites físicos das fronteiras do seus territórios de origem.

OK, AGORA VAMOS VER... QUAL DE VOCÊS ACEITA TRABALHAR POR MENOS?

Fonte: Vêja SP, 11 de janeiro de 1985.

a) Disponibilidade de matéria-prima e fontes de energia.  
 b) Amplo mercado consumidor de produtos industrializados de alto valor agregado.  
 c) Maior flexibilização das legislações ambientais em comparação com as dos países do Sul.  
 d) Baixo custo de mão-de-obra.

Fonte: Acervo da pesquisa, 2022.

Nesta atividade realizada no *Google Formulários* sobre o conteúdo de Nova Ordem Mundial (Globalização e formação de blocos econômicos), foi identificada uma maior participação dos estudantes em relação às demais atividades, alcançando 33 alunos.

Elaborou-se também outras atividades impressas, mais centradas no universo dos alunos, em torno do debate em voga na época sobre os refugiados e sobre o trabalho escravo na contemporaneidade. Contudo, não foi possível aplicar diretamente essas atividades, visto que o período de estágio na escola já havia se encerrado (de acompanhamento das aulas e de regência dos conteúdos). No entanto, as mesmas foram posteriormente utilizadas pela professora supervisora da escola.

Em síntese, as práticas de ensino vivenciadas no estágio supervisionado foram válidas, ainda que o resultado obtido em relação ao engajamento dos alunos nas aulas e nas atividades propostas não foi como o idealizado.

À vista disso, demarca-se que o planejamento é fundamental, posto que se trata de um processo contínuo que abrange a prática do professor no cotidiano junto à comunidade escolar, ao longo do ano letivo (Fusari, 1989); englobando não apenas a etapa anterior ao início das aulas, mas também todo o período letivo e além deste. É nesse lugar que se revela o papel do educador e a dinâmica da ação e reflexão (práxis) da docência, como unidade não dicotomizada (Freire, 2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado neste trabalho sintetiza a vivência que foi a prática das regências presenciais no Estágio Supervisionado III no curso de licenciatura em Geografia. Este último estágio, o primeiro presencial vivenciado no curso e em um cenário de instabilidade no planejamento dos calendários acadêmicos das escolas da Educação Básica (em função de retomada das aulas presenciais no período pós-pandemia e ainda com reincidência de surtos esporádicos na cidade), constituiu-se como uma oportunidade única e valiosa de conhecer de perto a modalidade que sempre despertou interesse particular desde a leitura de Paulo Freire.

Como tentativa de conhecer os alunos para os quais as regências seriam ministradas, destaca-se a importância para o(a) professor(a) de conhecer o seu alunado. A elaboração e a aplicação do Questionário Diagnóstico na etapa inicial do estágio foram fundamentais para compreender para quem as aulas seriam destinadas; a fim de refletir sobre quais objetivos de aprendizagem poderiam ser alcançados na abordagem de determinado conteúdo geográfico para, assim, idealizar o planejamento das regências. Esse exercício possibilitou lembrar os conhecimentos necessários à construção da identidade docente no curso de Licenciatura em Geografia (sobretudo os correlatos às disciplinas específicas da área de educação, por exemplo).

Pode-se inferir, a partir da reflexão crítica em torno das experiências ora relatadas na turma do Ciclo VI da EJA da ECIT Alice Carneiro, que a aplicação de dissemelhantes estratégias de ensino se mostrou válida, tendo em vista o engajamento de grande parte dos(as) estudantes nas atividades realizadas, principalmente nas relacionadas ao cotidiano próximo e nas discutidas em grupo.

Salienta-se que o conhecimento da realidade da EJA na referida escola só foi possível devido à existência do componente curricular de estágio supervisionado de ensino. Durante todo o percurso no curso de Licenciatura, raramente foram pautadas questões acerca das temáticas que envolvem o exercício da profissão docente e a formação de professores. Sobre a modalidade de ensino da EJA, menos ainda. Nesse sentido, torna-se indispensável para as licenciaturas a oferta de disciplinas que tenham como ênfase a abordagem da trajetória histórica, das políticas públicas e perspectivas da EJA, bem como da compreensão sobre os sujeitos que fazem a Educação de Jovens-Adultos-Idosos no Brasil atual.

No decorrer do trabalho, a segregação e a invisibilidade (Nicodemos e Cassab, 2022) dos estudantes da EJA foram identificadas e problematizadas em vários momentos, desde o Projeto Político Pedagógico (PPP), adentrando a formulação do currículo e do Plano de Ensino

de Geografia atrelados à BNCC (e não às especificidades da modalidade), até os espaços subutilizados pelos estudantes do turno da noite.

A docência é um aprendizado permanente no chão da escola e aprender como ensinar Geografia para o público da EJA é um grande desafio, em virtude de sua heterogeneidade própria e da posição de subalternidade a qual a modalidade esteve historicamente subjugada. No entanto, é essencial incorporar no trabalho pedagógico a valorização, o reconhecimento e o diálogo sobre as vivências, os saberes diversificados e as particularidades desses sujeitos coletivos da EJA, desde a elaboração de um currículo diversificado apropriado ao público até a escolha das metodologias de ensino em sala de aula.

Conforme também evidenciado, é importante avultar que a modalidade da EJA vem sofrendo um esfacelamento, fruto da incorporação da agenda neoliberal no campo da educação. Na esteira desse processo que acentua cada vez mais as desigualdades sociais e educacionais, vê-se a retirada de direitos fundamentais e a ocorrência de múltiplos retrocessos às conquistas sociais históricas no campo da educação, dos movimentos identitários, das pautas dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil.

Nessa agenda que preconiza a despossessão de direitos sociais, os(as) trabalhadores(as) que constituem o público-alvo majoritário da EJA estão cada vez mais tangenciados à invisibilidade nas políticas públicas. Uma dessas evidências foi exponenciada pelas políticas curriculares formuladas no período pós-golpe de 2016 e que afetaram diretamente a existência dessa modalidade de ensino tão marginalizada. Seus rebatimentos ainda são reverberados.

Por último, é imprescindível demarcar a necessidade de superação do obscurantismo educacional vivenciado recentemente e que debates como os que aqui tomaram “corpo” sejam pautados nos cursos de licenciatura, na universidade pública, nas escolas da educação básica e na sociedade civil. Enquanto futuros(as) docentes, é nosso dever combater os ataques discursivos e os impactos das políticas que ameaçam a universidade pública e a formação de professores.

É preciso somar à luta no sentido de assegurar o que é ratificado pela Constituição Federal de 1988, de que a educação é um direito de todos; em que de fato *todos* devem ter acesso à escolarização, à educação presencial e de qualidade, estando os sujeitos coletivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inclusos nesse projeto de democracia em busca de justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. A.; LIMA, M. B. F. A escola de tempo integral em João Pessoa e o papel dos professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A.; DIAS, A. M.; CARVALHO, L. E. (orgs.) **História da Geografia Escolar: fontes, professores, práticas e instituições** – volume 2. Curitiba: CRV, 2021.

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite** – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ASSIS, L. F.; SILVA, M. G. A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos Estágios Supervisionados de Geografia. In: ASSIS, L. F.; SILVA, V. M. **Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes**. CCTA: João Pessoa, 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002-2022)**. C&A Alfa Comunicação: Goiânia, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Edital de chamada pública**. Consulta Pública sobre Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posicionamento dos Fóruns de EJA do Brasil. Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F%C3%B3runs%20de%20EJA%20do%20Brasil%20-%20Formul%C3%A1rio%20de%20contribui%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de fevereiro de 1964.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 set. 2023.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de junho de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei 5230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Câmara dos Deputados**, 26 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 28 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, 19 de julho de 2000. Brasília, 5 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Câmara de Educação Básica**, Brasília, 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio). Acesso em:

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 22 de novembro de 2018. Brasília, 21 de novembro de 2018. 13 jun. 2023.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C., KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. 172 p.

CAVALCANTI, L. S. Trabalho docente em Geografia, jovens escolares e práticas espaciais cotidianas. In: CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109-128.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/artigo\\_favero.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/artigo_favero.pdf). Acesso em: 14 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. São Paulo, 1989.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIROTTI, E. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tKrCGqmSft4rpFWvBgMFQHz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2023.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Resumo Técnico. **Portal do INEP**. Brasília, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 7 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Inepdata – Censo Escolar da Educação Básica. **Portal do INEP**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 20 out. 2023.

JAKIMIU, V. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. V. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 18 out. 2023.

JOÃO PESSOA. Lei nº 12.260, de 12 de janeiro de 2012. Autoriza o Poder Executivo Municipal, criar uma Zona Especial de Interesse Social – ZEIS, nas Comunidades São José e Chatuba, nos bairros São José e Manaíra. **Câmara Municipal de João Pessoa-Paraíba**, 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1226/12260/lei-ordinaria-n-12260-2012-autoriza-o-poder-executivo-municipal-criar-uma-zona-especial-de-interesse-social-zeis-nas-comunidades-sao-jose-e-chatuba-nos-bairros-sao-jose-e-manaira>. Acesso em: 7 out. 2023.

LEME, R.; BRABO, T. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83-98, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/7678>. Acesso em: 15 out. 2023.

MIRON, K. T.; SCHARDOSIM, C. R. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios da escolarização. **EJA em debate**. Ano 10, n. 17, jan./jun. 2021.

MOURA, C. B. Diversidade, currículo e implicações pedagógicas. In: MONTEIRO, R. G.; SILVA, M; P. (orgs.). **EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 47-61.

NICODEMOS, A. Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: JULIÃO, E.; RODRIGUES, F. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões**. São Paulo: Paco Editorial, 2019. cap. 1.

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A. Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo. **Revista Cocar**, Pará, n. 11, p. 1-14, 2022.

NICODEMOS, A., SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as Políticas Curriculares Nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **E-Mosaicos**, vol. 10 (24), p. 180–195, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2021.58190>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2015.

PARAÍBA. Decreto Nº 36.408 de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa, 1º de dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial01-12-2015.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 36.409 de 30 de novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa, 1º de dezembro de 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico para o ano letivo de 2022** – ECIT Alice Carneiro. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Governo do Estado da Paraíba, João Pessoa, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de Educadores de Jovens e Adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG: Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999. 384 p.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, N. T. **As chuvas no município de João Pessoa: impactos, riscos e vulnerabilidade socioambiental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: [https://www.ufpb.br/climageo/48issertaç/menu/48issertaçõe/48issertações/as\\_chuvas\\_no\\_municipio\\_de\\_joao-pessoa\\_impactos\\_riscos\\_vulnerabilidade\\_socioambiental.pdf](https://www.ufpb.br/climageo/48issertaç/menu/48issertaçõe/48issertações/as_chuvas_no_municipio_de_joao-pessoa_impactos_riscos_vulnerabilidade_socioambiental.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

SINGER, P. O uso do solo urbano na economia capitalista. In: MARICATO, E. (Org.). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978. cap. 1, p. 77-92.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

ZAMPERETTI, M. P.; NEVES, A. B. Refletindo sobre a formação docente e a educação de jovens e adultos. In: SANTOS, R. C. et al. **Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos**. Rio Grande: Editora da furg, 2013. cap. 1, p. 9-289.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Atividade sobre xenofobia e refugiados

ECIT ALICE CARNEIRO - AULA DE GEOGRAFIA - PROF<sup>a</sup>. HELENA PAZ

## Geopolítica: xenofobia e refugiados

### Você sabia que, de cada cem habitantes do planeta, três não moram no seu país de nascimento?

Hoje, no planeta, há cerca de 237 milhões de migrantes internacionais, ou seja, existe um número alarmante de pessoas vivendo fora de seu país de origem, população superior à do Brasil. As motivações para que isso venha a acontecer são variadas, como a fome, as guerras civis, os governos ditatoriais, a busca por água ou o crescimento de movimentos radicais. O aumento da xenofobia acompanha a elevação do número de imigrantes, legais e ilegais, principalmente no continente europeu, além de fortalecer movimentos partidários extremistas.

### ► Refugiados

Refugiados são pessoas que realizam deslocamentos internacionais de forma forçada, por causa de guerras ou perseguições que podem ter diversas causas, como a política e a religião. A ONU possui uma agência específica para lidar com os refugiados, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Na verdade, essa agência tem atuação mais ampla, lidando com qualquer forma de deslocamento forçado de pessoas. Assim, opera na situação dos refugiados - deslocados forçados que atravessam fronteiras internacionais - e dos deslocados internos - aqueles que são obrigados a migrar, mas vão para outras áreas dentro do próprio país.

Durante décadas, o Afeganistão foi o país responsável pela saída do maior número de refugiados. O país teve, nos anos 1980, a intervenção soviética; depois de 11 de setembro de 2001, os ataques dos EUA; e, ao longo de grande parte do tempo, a força de movimentos fundamentalistas como o Talibã. O relatório de 2018 do ACNUR identificou mais de 68 milhões de refugiados em todo o mundo, e as áreas de origem são países que enfrentam algum tipo de instabilidade, a exemplo dos conflitos geopolíticos, como é o caso da Síria.



Figura 1. Mulheres e crianças sírias em campo de refugiados na Turquia, perto da fronteira com a Síria. Fonte: El Shinta (2016).



Figura 2. Refugiados ucranianos atravessam a fronteira com a Polônia em 7 de março de 2022. Fonte: AFP (2022).

De acordo com o relatório, os sírios se tornaram a maior população de refugiados, com mais de 6,7 milhões de pessoas deslocadas, ultrapassando a população afegã e representando 23% do total de refugiados atendidos pelo ACNUR.

Com relação aos países que recebem refugiados, percebe-se que a recepção dos refugiados se dá, majoritariamente, nos países vizinhos às áreas de instabilidade. Em situação de fuga, grande parte dos refugiados não consegue planejar o deslocamento e migra para as áreas mais próximas. Para exemplificar essa situação, vale destacar que, durante muito tempo, o Paquistão e o Irã, países vizinhos do Afeganistão, lideraram a recepção de refugiados. Já com o agravamento da crise síria, aumentou o número de refugiados na Turquia e no Líbano. No conflito da Rússia e Ucrânia, conforme relatório da ACNUR de maio de 2022, número de refugiados ucranianos chega a ultrapassar 5 milhões.

## APÊNDICE A – Atividade sobre xenofobia e os refugiados



## APÊNDICE A – Atividade sobre xenofobia e refugiados

### ATIVIDADE DE GEOGRAFIA - CICLO VI

NOME

TURMA

Após a leitura do texto "Geopolítica: xenofobia e refugiados", responda as questões abaixo.

**1. Defina "refugiado".**

---



---



---

**2. Quais são os países que mais recebem refugiados no mundo?**

---



---



---

**3. Explique por que os maiores receptores de refugiados são países africanos e asiáticos.**

---



---



---

**4. Identifique dois grupos estrangeiros que vêm sofrendo xenofobia no Brasil. Qual sua opinião sobre o assunto?**

---



---



---



---

**5. Observe a figura a seguir e com base em seus conhecimentos sobre a temática, é correto afirmar que:**

a) Após superarem os desastres de séculos de colonização, os países da África e Ásia continuam a receber ajuda econômica das grandes potências, não sendo justificável a recepção dos países ricos dos refugiados.

b) apesar de os recentes naufrágios ocorridos próximos à Europa evidenciarem a grave situação em que vivem milhões de africanos e asiáticos, as medidas aplicadas pela União Europeia são relativas ao aumento da fiscalização nas fronteiras.

c) os imigrantes africanos, em geral, ocupam postos de trabalho bem remunerados, tirando empregos dos europeus e reforçando o sentimento de xenofobia.

d) a crise econômica e a instabilidade política na Europa têm promovido a emigração forçada de europeus para outros continentes.



## APÊNDICE B - Atividade sobre o trabalho escravo contemporâneo

ECIT ALICE CARNEIRO - AULA DE GEOGRAFIA - PROF<sup>a</sup>. HELENA PAZ

# Escravidão nunca mais!

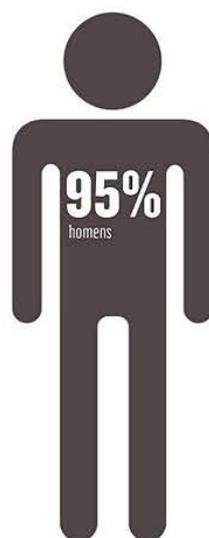
## ► O trabalho como direito humano

O trabalho pode adquirir conteúdos positivos e negativos. Por um lado, ele é um direito humano, que garante nossa sobrevivência material e faz parte da nossa identidade. Por outro, pode ser alvo de muitas violações e fonte de opressão. Assim, nem sempre o trabalho está relacionado à dignidade, satisfação ou realização pessoal. Uma das piores formas de exploração de trabalhadores é o trabalho escravo contemporâneo, uma violação de direitos humanos.

## ► O que é o trabalho escravo contemporâneo?

A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, decretou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre outra no Brasil. Apesar disso, o trabalho escravo ainda existe no país. De 1995 a 2014, mais de 47 mil brasileiros foram resgatados da situação de escravidão. O trabalho escravo contemporâneo se caracteriza pela supressão da dignidade e/ou privação da liberdade do trabalhador. Os elementos que caracterizam o trabalho escravo contemporâneo são: alimentação inadequada, dívida ilegal, falta de registro na carteira de trabalho, falta de assistência médica, baixa remuneração, alojamento precário, falta de saneamento básico e higiene, isolamento geográfico, jornada exaustiva, maus tratos e ameaças, não pagamento de horas extras, retenção de documento e retenção de salários.

## RAIO-X QUEM É O TRABALHADOR ESCRAVO CONTEMPORÂNEO



Mais de  
**47 mil**  
trabalhadores resgatados  
desde 1995

Origem

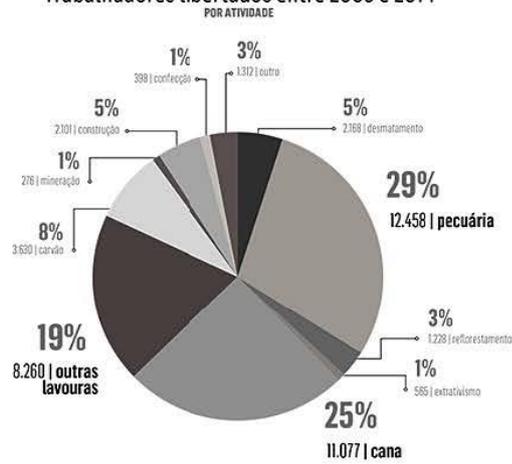


São migrantes provenientes de Maranhão (23,6%), Bahia (24%), Pará (8,9%), Minas Gerais (8,3%), Tocantins (5,6%), Piauí (5,5%), Mato Grosso (5,5%)

Idade



## Trabalhadores libertados entre 2003 e 2014



Escolaridade

**33%** analfabetos  
**39%** só chegaram até a quarta série

Fonte: Dados do Ministério do Trabalho e Emprego, sistematizados pela Comissão Pastoral da Terra 2003-2014

## APÊNDICE B - Atividade sobre o trabalho escravo contemporâneo

### ► Onde acontece?

O trabalho escravo contemporâneo está presente em quase todos os países, sejam eles pobres ou ricos. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), há pelo menos 20,9 milhões de pessoas escravizadas no mundo. No Brasil, há registros em todas as regiões brasileiras, na zona urbana e na rural. No começo do século XXI, os flagrantemente de trabalho escravo eram concentrados principalmente nas áreas de expansão da fronteira agrícola, na Amazônia. A expansão da pecuária e dos cultivos de soja na região impulsionou o desmatamento, atividade que, pela sua precariedade, contou com a exploração da mão de obra escrava. De acordo com a Auditoria Fiscal do Trabalho, somente em 2022, 500 trabalhadores foram resgatados em condição análoga à escravidão no Brasil, trabalhando sem quaisquer direitos, em condições precárias e presos a latifúndios. Deste total, 84% de autodeclararam pretos ou pardos e 57% nasceram no Nordeste.

### ► Como o trabalhador se torna escravo?

Aceitar um trabalho árduo e longe do seu lar, muitas vezes, parece ser a única opção para as pessoas que estão sem nenhum recurso para sustentar a si e sua família. Além disso, em alguns casos, o trabalhador desde muito cedo está acostumado a condições de trabalho difíceis. Quando uma pessoa faz uma oferta de trabalho, ele acaba aceitando sem pestanejar. Em alguns casos, ele é ludibriado; em outros, informa-se mal sobre o trabalho que aceitou. Geralmente quem é responsável pela proposta são os chamados “gatos”, ou seja, intermediários do empregador que recrutam migrantes para as frentes de trabalho distantes de sua cidade de origem. O recrutamento mediante uma oferta enganosa de trabalho é chamado de aliciamento. A situação de vulnerabilidade socioeconômica do trabalhador é uma das principais razões para ele acreditar em uma proposta enganosa de emprego e aceita-la. O trabalhador aliciado só percebe que foi enganado quando chega ao local de trabalho.

### ► A trilha da liberdade

#### 1 Fuga

Acontece quando o trabalhador sofre ameaças ou está submetido a condições que restringem sua liberdade e/ou afetam sua dignidade. Por mais que seja perigoso, na maioria das vezes, é a única alternativa para escapar da violência e conseguir seus direitos.

#### 2 Denúncia

É o principal instrumento para orientar as ações de fiscalização e descobrir situações de trabalho escravo. A identidade do denunciante é mantida em sigilo, para sua segurança. Ele deve procurar ajuda dos órgãos responsáveis pela fiscalização (o Ministério do Trabalho e da Previdência e o Ministério Público do Trabalho), além de sindicatos e outras organizações da sociedade civil.

#### 3 Fiscalização

Com a denúncia, o Ministério do Trabalho e da Previdência providencia o envio de um Grupo Móvel de Fiscalização, composto por técnicos e auditores fiscais, que analisam a situação dos trabalhadores e registram as violações em autos de infração.

#### 4 Recebimento de direitos

Os fiscais só vão embora depois que o empregador pagar os trabalhadores, quitando a dívida trabalhista (salários, férias, 13º salário, etc.). As dívidas ilegais do trabalhador são canceladas. O empregador também deve garantir o retorno deles para suas casas e o trabalhador tem direito a 3 meses de seguro-desemprego. Os trabalhadores são então retirados da propriedade e retornam à sua terra natal.

## APÊNDICE B - Atividade sobre o trabalho escravo contemporâneo

### ATIVIDADE

NOME

TURMA

Com base na leitura do texto "Escravidão Nunca Mais!", responda as seguintes questões abaixo.

**1. Como o trabalho escravo contemporâneo é caracterizado? Cite três elementos.**

---



---



---

**2. De acordo com o infográfico "Raio X" (Pág. 1), em quais atividades houve mais pessoas libertadas do trabalho escravo contemporâneo, entre 2003 e 2014?**

---



---



---

**3. Observe a figura ao lado.**

**a) Quais são as consequências para as empresas envolvidas no trabalho escravo?**

---



---



---



---



---



---

#### FATOS SOBRE TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL



Fontes: MPT, Secretaria do Trabalho, CF, Código Penal e OIT.

DENÚNCIAS PODEM SER FEITAS PELO TELEFONE "100".

**4. Como o trabalhador deve proceder quando submetido às condições de exploração do trabalho escravo?**

---



---



---



---



---