



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

MARIA BEATRIZ FIGUEIREDO DE LIMA

ÁFRICA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA NA ESCOLA PROFESSORA
ANAYDE BEIRIZ - JOÃO PESSOA/PB

João Pessoa – PB

2024

MARIA BEATRIZ FIGUEIREDO DE LIMA

Em conformidade com a Resolução nº 07/2016/CCBLG/CCEN/UFPB, apresentamos o **Relatório Final do Estágio Supervisionado de Ensino**, orientado pela Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB.

João Pessoa – PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732á Lima, Maria Beatriz Figueiredo de.

África e questões étnico-raciais : relato de experiência de estágio supervisionado em geografia na Escola Professora Anayde Beiriz - João Pessoa-PB / Maria Beatriz Figueiredo de Lima. - João Pessoa, 2024. 46 p. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) - UFPB/CCEN.

1. Estágio supervisionado. 2. Educação geográfica. 3. Educação das relações étnico-raciais. 4. Educação antirracista. 5. Relato de experiência. I. Albuquerque, Maria Adailza Martins de. 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)
MARIA BEATRIZ FIGUEIREDO DE LIMA
(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:
AFRICA E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
GEOGRAFIA NA ESCOLA PROFESSORA ANAYDE BEI-
ROZ - JOÃO PESSOA - PB

Nota final obtida: 10,0 (dez)

João Pessoa, 09 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Orientador

Professor Coorientador (Caso exista)

Membro Interno Obrigatório (Professor vinculado ao Curso)

Membro Interno ou Externo



Dedico este trabalho as pessoas negras que acreditam que a educação em sua forma mais poderosa pode verdadeiramente transformar suas vidas e as vidas de seus semelhantes, e que para tanto, lutam incessantemente pela consolidação de práticas educadoras antirracistas e assim, emancipadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a minha e a painho pelo esforço que sempre empregaram para garantir a mim e as minhas irmãs, oportunidades para alcançar o maior nível de educação possível, mesmo dispondo de poucos recursos para tal. Que incansavelmente nos estimularam e apoiarão a expandirmos nossos horizontes e a conquistarmos nossos objetivos, mesmo sem acesso ao ensino formal, eles sabiam por meio das suas leituras de mundo, do poder emancipador da educação e buscaram impregnar nossa criação dessas percepções.

Agradeço profundamente as minhas queridas irmãs. É um privilégio delas como berço familiar, e poder dividir minha infância, juventude e vida adulta com vocês, obrigado pelo amparo, presença e afeto. Sou o que sou, porque somos juntas.

Agradeço também as minhas amigas de curso e de vida, Maria Carolina, Valéria, Helena e Rita. Obrigado pelas risadas, conselhos, aprendizados conjuntos e por muito mais coisas do que caberiam aqui. Ter cruzado com vocês e tê-las presentes ao longo desses anos de graduação, fez essa caminhada árdua ser mais suave. Agradeço por me fornecerem constantemente incentivos para prosseguir ocupando a universidade.

Gostaria de agradecer imensamente à minha professora orientadora desse e de tantos outros trabalhos, Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá), por quem tenho imensa admiração e carinho. Obrigada pela acolhida lá no meu início de graduação, por seus ensinamentos e pelo olhar cuidadoso. Os aprendizados que a senhora possibilitou me auxiliaram na construção da minha subjetividade docente, saiba que seu comprometimento claro com uma educação geográfica libertadora me inspiram e me mostram a professora que almejo ser.

Um obrigada ao professor Lenilton Francisco de Assis e ao professor Guibson da Silva Júnior, agradeço pelas contribuições e ensinamentos ao meu percurso formativo advindos dos nossos trabalhos conjuntos e para além, por se fazerem presentes agora, enquanto banca deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Aos meus/minhas companheiro(a)s de curso, pelo acolhimento, pelos diálogos e pelos auxílios que prestaram a mim nesses anos de formação. Em destaque Moisés, Cassiano, Igor, Josenilson, Fagner, Geovane, Nelcillene, Allan, Wellington, Lucas, Carol e Luciano.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), possibilitaram minha participação em programas de iniciação científica e iniciação à docência, cujas experiências foram essenciais à minha formação acadêmica.

RESUMO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado sob o formato de relato de experiência, procuramos refletir sobre uma educação geográfica que esteja alinhada com práticas educacionais antirracistas, e para tanto, decoloniais, entendendo que as discussões com relação aos processos de produção espacial possuem posição central com referência à perpetuação ou subversão da ideologia racial impregnada na sociedade brasileira. Sendo assim, sob a ótica de educação enquanto processo emancipador, buscou-se refletir acerca da importância do entrelaçamento dessas discussões com os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia. O presente relato está amparado em pesquisas bibliográficas sobre a educação das relações étnico-raciais e sob as vivenciais teóricas e práticas possibilitadas pela disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino II, integrante curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cuja realização se deu na Escola Municipal Prof.^a Anayde Beiriz, João Pessoa - PB, em uma turma do 8º ano de ensino fundamental, com a qual abordamos a temática “África: diversidade e cultura”. O interesse por trabalhar com tal temática também foi mobilizado pelas discussões promovidas na disciplina de Educação das relações Étnico-raciais, juntamente a referida disciplina de Estágio de Ensino II. O que reforça a ideia da importância do processo de constante reflexão sobre a prática docente e, portanto, conexão das ações teóricas com as ações práticas, e das ações práticas com as ações teóricas.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Educação Geográfica, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Antirracista, Relato de Experiência.

ABSTRACT

This term Paper, presented in the format of an experience report, aims to reflect on a geographic education that is aligned with anti-racist educational practices, consequently, decolonial. We believe that discussions regarding spatial production processes play a pivotal role in either perpetuating or subverting the racial ideology pervading Brazilian society. Thus, from the perspective of education as an emancipatory process, an attempt was made to reflect on the practical importance of connecting these discussions in the curricular content of the Geography discipline. The research is grounded in bibliographic research on the education of ethnic-racial relations and the theoretical and practical experiences afforded by Supervised Teaching Internship II course, a curricular component of the Geography Teaching Degree program at the Federal University of Paraíba (UFPB). This internship, which took place at the Prof. Anayde Beiriz Municipal School in João Pessoa—PB, Brazil, with an 8th-grade class, addressed the topic of 'Africa: diversity and culture.' The decision to address this theme emanated from discussions on the Ethnic-Racial Relations Education discipline and the Teaching Internship II course. Such interaction reinforces the importance of continuous rumination on teaching practice, highlighting the need for theoretical actions with practical methods and practical experiences with theoretical understanding.

Keywords. Supervised Internship. Geographic Education. Education of Ethnic-Racial Relations. Anti-racist Education, Experiential Report.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Fachada da escola Prof. ^a Anayde Beiriz.....	21
Figura 02 - Área Interna original da escola	22
Figura 03 - Área externa original da escola.....	23
Figura 04 - Área externa expandida da escola.....	23
Figura 05 - Área externa expandida da escola.....	23
Figura 06 - Mapa de localização da Escola Prof ^a Anayde Beiriz	24
Figura 07 - Livro didático utilizado pela professora	30
Figura 08 - Aplicação do questionário na sala da turma 8º E.....	31
Figura 09 - Produção do mapa mental coletivo sobre África	36
Figura 10 - Mapa mental coletivo sobre África.....	37
Figura 11 - Livro sobre quilombos	38
Figura 12 - Mapa das comunidades quilombolas.....	38
Figura 13 - Rotas da diáspora africana.....	38
Figura 14 - Material didático produzido para a aula	39
Figura 15 - Atividades entregues pelo(a)s aluno(a)s.....	40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Qual bairro você mora?.....	32
Gráfico 02 - Como você se identifica do ponto de vista racial?	32
Gráfico 03 - Quantas pessoas moram na sua casa?.....	32
Gráfico 04 - Quais os principais problemas do seu bairro?.....	34



LISTA DE SIGLAS

CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDE	Geografia da Educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	16
3. A ESCOLA PROF.^a ANAYDE BEIRIZ: O LUGAR DO ESTÁGIO	20
4. AS CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA PARA O ESTÁGIO DE ENSINO.....	29
5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM QUE FOI APLICADA A REGÊNCIA.....	31
6. A REGÊNCIA	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
8. REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Toda minha trajetória escolar foi marcada por especificidades étnicas, de raça, de gênero e de classe, meus pais apesar de não alfabetizados, desde que consigo me recordar, deram grande importância para a educação, sempre pontuando como única alternativa a uma vida de trabalho pesado na enxada e de doméstica na casa de indivíduos abastados. Dessa maneira, a educação foi sempre uma máxima em nosso lar.

Durante a infância, eu e minha família residimos em um distrito situado na zona rural do município de Santa Rita – PB, cujo polo urbano mais próximo se localizava a cerca de 6 km de distância da granja onde meu pai trabalhava como caseiro e morávamos por condição. Minha formação nos anos iniciais se deu em uma escola no campo que existia nas proximidades dessa granja, lá estudavam cerca de 15 aluno(a)s com realidades similares as minhas, as aulas eram ministradas em uma sala multisseriada e, apesar de a instituição não trabalhar com educação do campo propriamente, ainda sim existia por parte das pedagogas um esforço em proporcionar uma formação que partisse, discutisse e refletisse sobre a realidade dos aluno(a)s que chegavam a elas.

Com o ingresso no ensino fundamental II e, posteriormente, para o ensino médio, tivemos que recorrer às escolas urbanas mais próximas que oferecessem esses níveis de ensino, esse fenômeno de migração pendular motivada nesse caso, não pelo emprego, mas sim pela escola, dada a falta desta nos locais de origem dos grupos familiares residentes em áreas rurais têm sido cada vez mais frequente no Brasil e, especialmente na Paraíba após um processo denominado “Nucleação Escolar”. Este pode ser interpretado como uma reorganização das escolas localizadas no espaço rural, por meio da reestruturação do sistema escolar com o fechamento delas e seguida pelo redirecionamento de aluno(a)s matriculo para escolas-núcleo (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 709).

Esse processo violento forçava o nosso deslocamento a pé por quilômetros até a instituição de ensino básico mais próxima, enfrentando a fio dias de sol e chuva, esta última por vezes causa enchentes em alguns trechos do Rio Gramame, que banha parte do percurso da área onde morávamos e que, por conseguinte, impossibilitava nossa presença nas aulas.

Um marco importante nesse período foi a criação em 2007 do “Programa Caminhos da Escola”, que prestou assistência a nós diante dos impactos do fenômeno da nucleação de escolas, este se propunha a disponibilizar meios de transporte objetivando garantir o acesso

diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas por todo o país.

Com referência a esse programa, faz-se necessário destacar que estudos como o de Altamar Quintão (2023), Prof. Dr. em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, atenta que o programa surge em meio a um contexto de reorganização espacial da oferta educacional e evidencia uma tendência que reflete os ideários neoliberais de desmonte de instituições estatais a partir de cortes orçamentários para redução das despesas dos setores públicos. Tendo em vista que “muitos países em desenvolvimento passaram a se submeter às políticas neoliberais, principalmente por pressões externas, como as do Banco Mundial, que passaram a ideia de que todos os países deveriam se alinhar ao mercado internacional para poderem se desenvolver” (Quintão, 2023, p. 88). Seguindo essa linha, o sistema educacional brasileiro vem fechando escolas em acordo com metas internacionais padronizadas sob a justificativa de baixos índices “produtivos”. As primeiras instituições afetadas foram as escolas do/no campo que com frequência possuem baixo quantitativo de matrículas e ensino menos direcionado à lógica tecnicista imposta pelas demandas trabalhistas do mundo capitalista. Em contrapartida à diminuição de instituições de ensino, o governo ampliou o programa de transporte escolar.

Para se dar conta dos diversos processos de nucleação que começaram a ocorrer no Brasil, achou-se necessário aumentar a frota de transportes escolares de diversos municípios. Assim, entendendo que isso seria mais econômico, começaram a surgir alguns programas de financiamento para a aquisição de transportes escolares: ônibus, barcos e bicicletas foram os mais conhecidos (Quintão, 2023, p. 95).

Entretanto, sob uma ótica crítica o Programa Caminhos da Escola, que pode resolver algumas demandas para os grupos sociais que vivem em áreas urbanas ou rurais mais distantes da escola, acaba nesse caso, se configurando em política pública de caráter meramente assistencialista, ou seja, apenas minimiza as problemáticas geradas pela hegemonia capitalista neoliberal e pelo descaso governamental, em vez de solucioná-las. Essa situação é recorrente em ações afirmativas e de reparação promovidas pelo governo, podemos dar como exemplo outra pauta, o programa de cotas para entrada em universidades públicas cuja intencionalidade maior é a reparação da dívida histórica do Estado para com o povo negro brasileiro que são excluídos do processo de ensino, esta política é de suma importância, no entanto, por falta de políticas complementares não soluciona os problemas de acesso contínuo à educação superior

dessa parcela da população, a entrada em intuições de ensino superior de fato é facilitada, mais os aparatos para permanência dos jovens nesses espaços não possuem larga implementação.

No caso do processo de nucleação, ao contrário de se criar políticas de fomento à criação de escolas de qualidade no campo e para o campo, o estado passou a garantir apenas o acesso à educação básica das populações vivendo em zona rural. Tal ação em certa medida acaba por reforçar o processo de deslocamento obrigatório desse perfil de estudantes, impactando a aprendizagem da população campesina e seus modos particulares de vida.

Ao final do ensino médio a decisão pelo curso de Geografia se deu por influência de um professor que ministrou aulas para mim, em um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Ele possuía uma abordagem distinta do(a)s professore(a)s de Geografia com os quais tivera contato ao longo do ensino básico. Então, já familiarizada com os temas que essa disciplina escolar discute desde as séries iniciais, com a mediação do professor pude adquirir uma visão mais ampla dos temas trabalhados nessa área permitindo-me análises conjunturais que explicam muito dos processos observados e vivenciados ao longo da infância e adolescência, o que gerou grande identificação para com a Geografia.

Já a decisão pela Licenciatura ocorreu de forma menos intuitiva, ela se deu em um período de formação política pessoal geminado com a necessidade de decidir em qual área gostaria de atuar profissionalmente, como primeira pessoa da família a disputar uma vaga no ensino superior, almejava uma função que envolvesse contribuir social e politicamente. Para tanto, optei por trabalhar com aquilo que, mesmo diante de tantos percalços, em sua maioria determinados por processos históricos pautados por regimes de desigualdades e exploração estruturais impostos à classe trabalhadora em nosso país, vinha me garantindo instrumentos para resistir e burlar o sistema, tendo em vista que a educação garantiu que até aquele momento eu pudesse, ao contrário dos meus pais e familiares, escolher uma formação profissional, portanto me pareceu pertinente retribuir trabalhando com sua fomentação.

No entanto, ao ingressar no Curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2018, apesar de minha escolha consciente, carregava também inseguranças acerca dos desafios imponentes que circundam à profissão docente, uma virada no meu percurso formativo foi o ingresso no Programa de Iniciação Científica – PIBIC entre os anos de 2019 a 2022, no qual participei inicialmente como colaboradora e, posteriormente, como bolsista nos respectivos projetos: *A implantação da Escola Cidadã na Paraíba e o papel do(a) professor(a) de Geografia: compreender a escola real para formar professore(a)s* (2019-2020) e *A implementação da Escola Cidadã de Ensino Médio na Paraíba: a relação entre professore(a)s e aluno(a)s e a interface com a disciplina escolar Geografia* (2020-2021). Tive ainda a oportunidade de

participar durante o período de 2022 a 2024 do Programa Residência Pedagógica - RP, que compartilha objetivos similares ao dos estágios obrigatórios, se destacando como um programa de referência para iniciação à docência.

Nestes programas tive a oportunidade de conhecer e pesquisar na área de Educação Geográfica, me aprofundando em estudos sobre o novo modelo de escola implementado na Paraíba, compreendendo a atuação do(a)s docentes em Geografia nessas instituições educacionais, acompanhando ativamente e a longo prazo a rotina docente nas escolas, dividindo e refletindo os conhecimentos apreendidos em diversas esferas da academia como em grupos de estudos, seminários, simpósios e eventos de âmbito regional e nacional, rendendo publicações de artigos em anais e em capítulos de livros, experiências que me propiciaram uma aproximação nova com o ambiente escolar, diferente daquelas vivenciadas enquanto aluna na educação básica, assim como a apreensão de importantes conhecimentos formativos no ramo de pesquisa referente à políticas educacionais, à educação geográfica e à metodologias de ensino. Esses aprendizados mitigaram muitas inseguranças e dúvidas pessoais acerca das particularidades que permeiam a atuação docente, foram fundamentais visto que reafirmaram minha decisão inicial pela formação na área da Licenciatura em Geografia.

Essa breve explanação sobre minha trajetória escolar e acadêmica busca evidenciar como o acesso à educação, apesar de dificultado pelas diversas variáveis destacadas acima, foi fundamental para minha formação cidadã, considerando as palavras de Nogueira (2018):

A prática de pesquisa protagonizada por grupos subalternizados, em que seus corpos e trajetórias são colocados como elementos ativos no processo de pesquisa, é essencial para a transformação da ordem social, indo além de estatísticas ou categorias de análises universalizadoras ausentes de corporeidade (Nogueira, 2018, p. 26).

Ao mesmo passo, busco expor também, a partir desse percurso espaço temporal, como a escola é um lugar profundamente influenciado pelas dinâmicas sociais circundantes, agindo tanto na desconstrução de paradigmas hegemônicos, como na reprodução destes. Por isso a importância de se trabalhar os conteúdos geográficos “propiciando a compreensão das vivências individuais e coletivas dos estudantes garantindo assim que os processos do cotidiano humano possam ser refletidos e entendidos integralmente” (Melo, 2023, p. 14).

O trabalho que ora apresentamos se trata de um Relato de Experiência e corresponde ao meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ele versa sobre as experiências fruto das práticas realizadas ao longo do estágio supervisionado na Escola M. E. I. E. F Profª Anayde Beiriz localizada no Bairro Mumbaba, na cidade de João Pessoa - PB. Lá fui recebida pela direção e

acompanhada pela professora a quem agradecemos às orientações e trocas realizadas ao longo desse período de experiência.

Dito isto, esse trabalho acadêmico está construído sob o modelo de relato, que pode ser caracterizado como “um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (Mussi; Flore; Almeida, 2021, p. 65). O presente texto está baseado justamente nas experiências e nos aprendizados construídos no desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado de Ensino II, ministrado pela Prof.^a Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque, executada no período de 08 de fevereiro a 09 de junho, de 2023, portanto, julgamos compatível estruturar esses conhecimentos em um texto científico seguindo o formato supramencionado.

A referida disciplina compõe a grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia e trata-se de um dos três estágios obrigatórios, o Estágio de Ensino I centra-se na ambientação dos discentes perante as dinâmicas gerais que regem o cotidiano escolar, já o Estágio de Ensino II e III são responsáveis por propiciar o acompanhamento da rotina de um(a) professor(a) de Geografia, bem como o planejamento e a ministração de regências sob supervisão. No caso do estágio II, esses trabalhos são desenvolvidos no nível de ensino fundamental II e, o Estágio de Ensino III é desenvolvido em escolas de ensino médio.

Essa tríade tem por finalidade promover a imersão do(a)s discentes em Licenciatura perante o cotidiano escolar, de maneira prévia a sua formação, para que assim, estes possam por meio de experiências práticas, mas pautadas na teoria, aprender amplamente sobre as possibilidades e desafios que estão postos no caminho da profissão docente. Ou seja, se destacando assim como instrumento de formação teórica e prática, que não apenas contribui pessoalmente na formação do(a) estudante de Licenciatura, mas também possibilita que os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico façam interações com aqueles produzidos no âmbito escolar, entendendo o espaço escolar como Chervel (1990) o trata em seus estudos referentes à história das disciplinas escolares, usando como exemplo a teoria gramatical “Contrariando ao que se poderia acreditar, a teoria gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas de “de referência”, mas ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (*idem*, p. 181). Nesse sentido, a escola e as disciplinas que a compõem não são meramente reprodutoras de conhecimentos científicos ditos vulgarizados, como a entende Chevallard (Bittencourt, 2008, p. 36), elas são na prática, produtoras de conhecimento, um conhecimento distinto do acadêmico, mas que tem uma relação intrínseca com este.

A regência que ministrei como parte avaliativa do Estágio II abordou a temática “África: diversidade e cultura”, visava garantir os direitos firmados pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana, dando a devida importância à História e cultura dos povos de África e destacando suas contribuições ao processo de formação da sociedade brasileira.

No primeiro semestre de 2023, me matriculei na disciplina Educação das Relações Étnico-raciais, esta compõe a carga horária obrigatória do curso de Licenciatura em Geografia e tem como objetivo fomentar aprendizados sobre os fundamentos da História da África e sua relação com a formação da sociedade brasileira.

Destaco-a aqui em função dos debates e aprendizados construídos durante sua vigência terem mobilizado diversas inquietações e reflexões acerca dos caminhos possíveis para fomentar uma educação pautada na luta antirracista. Saliento que ao longo da graduação este foi o meu primeiro contato direto com uma disciplina em que sua centralidade estava o debate racial e seus atravessamentos, na qual nos aprofundamos nas problemáticas como, racismo, escravidão, exploração de povos racializados e as desigualdades geradas por estes processos.

Esta foi importante porque em geral no Curso de Licenciatura em Geografia, a questão das desigualdades de classe foram mais valorizadas, do que as relações étnico-raciais, pois estas eram trazidas como uma parte mais discreta nas discussões e, em outras situações, sequer eram levantadas, deixando de lado a oportunidade de fazer correlações entre esta questão e a educação e suas possibilidades de descolonização dos saberes. Para mim, ficou evidente os prejuízos dessa falta de centralidade do debate racial ao longo da graduação, exatamente quando fui apresentada a conceitos como branquitude, epistemicídio e etnocídio tardiamente nessa disciplina, após anos de formação. Essa conjuntura reflete ainda as problemáticas que o baixo número de professore(a)s negro(a)s nas universidades geram, visto que a representatividade é um poderoso agente de transformação das hierarquias de dominação.

Em contrapartida ao que ocorria nas demais disciplinas do Curso, foi na referida disciplina que a questão racial tomou corpo em nossa formação, pois tornou-se ponto de partida para várias temáticas abordadas, evidenciando que a ideologia racial é eixo de sustentação da sociedade capitalista globalizada e que, portanto, organiza as relações sociais dentro desse sistema, inclusive no espaço escolar.

Essa experiência foi um fator para minha escolha por abordar tal conteúdo na regência do Estágio Supervisionado de Ensino II, mas também justifico a minha decisão pela temática por outro ponto, é preciso assumir o entendimento de que nenhuma ação é por completo neutra, quero dizer com isso que a escolha deste tema para além de sua relevância, foi motivada pelas

especificidades que carrego no corpo e nas vivências enquanto estudante negra, marcadas pelos processos histórico supracitados, esta é também uma escolha política, posto que a politicidade é inerente ao ato educativo como diária Freire (2001), portanto essa escolha parte de um posicionamento fiel a essas vivências e a uma concepção ideológica de educação emancipadora.

2. POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O Brasil é um país cuja base social tem origem no encontro de culturas e civilizações distintas, o que de forma violenta provocou um intenso processo de miscigenação em nosso território e que teve início ainda no século XV. Impulsionado por largas expedições promovidas por grupos europeus sob os continentes africano, americano e asiático nos quais os europeus retiraram forçadamente diversos povos dos seus locais de origem, os aprisionando nos territórios coloniais, provocando assim verdadeiros massacres de diversos grupos étnicos e de suas culturas.

Esse fenômeno foi movido por uma ideologia racista de superioridade fundamentada pela ciência europeia, que visava o apagamento das raízes étnicas dos indivíduos escravizados em suma indígenas e povos racializados oriundos de países africanos. No Brasil, ao longo de séculos, essa concepção preconceituosa, mesmo com a abolição formal da escravização, permaneceu sendo reproduzida, de modo que a identidade cultural desses povos é ainda hoje profundamente marginalizada em nossa sociedade.

O principal agente perpetuador dos processos de dominação racista, conceituada por Clóvis Moura (1994, p. 28), como “um multiplicador ideológico que se nutre das ambições políticas e expansionistas das nações dominadoras e serve-lhe como arma de combate e de justificativa para os crimes cometidos em nome do direito biológico, psicológico e cultural de raças eleitas” é o fato de a História amplamente propagada tratar a formação social brasileira a partir de um único ponto de vista, o da colonização ocidental. Não porque a História que contam (tem maior veracidade) e sim, porque os instrumentos de poder econômico e cultural de dominação, como as produções literárias largamente consumidas pelo mundo globalizado, estão majoritariamente nas mãos dos europeus, que pelas vias do saqueamento, sequestro e das imensuráveis violência físicas e culturais, subjugou, a partir desses mecanismos de opressão impostos e “justificados” pelas diferenças culturais, determinadas etnias, em função de garantir a manutenção dos processos acumulação de capital. Temos assim dois sistemas de poder, o

racista e o capitalista, que ao se conectar acabam por se potencializar num processo de retroalimentação.

O problema dessa História contada unicamente pelo olhar do colonizador/ escravocrata é a omissão dos fatos que acaba gerando narrativas falsas que discorrem sobre caridade e salvação, anulando a responsabilidade histórica dos mesmos sobre um dos maiores genocídios ocorridos em toda História da humanidade, assim os processos racistas assumiram as bases de constituição da sociedade brasileira de forma estruturada e estruturante. Com a abolição da escravidão de caráter meramente institucional, aliada a ações pretéritas como por exemplo a "Lei 601 ou Lei de Terras, de 1850" acentua-se em nosso país a marginalização das/os recém-libertas/os, estes eventos acabam por reafirmar essa narrativa incompleta, difundindo a percepção de uma falsa democracia racial, a principal questão desse método de análise é que ele não problematiza verdadeiramente a realidade social que está posta no Brasil, cuja maioria de sua população empobrecida é atravessada pelo recorte de raça.

A autora Chimamanda Adichie, formada em Ciências Políticas pela Universidade *Eastern Connecticut State* e mestra em escrita criativa pela Universidade *Johns Hopkins*, atenta às problemáticas geradas pela prática de reprodução de uma “História Única” pautada nessas narrativas racistas, que tem por tradição contar histórias dos países de África carregadas de despeito, “é assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente” (Adichie, 2019, p. 14). Posto isso, é imprescindível colocar nas abordagens educacionais conteúdos que versem sobre essas múltiplas identidades compreendendo que, como o pesquisador antropólogo Munanga Kabenguele, antropólogo e professor brasileiro-congolês especialista em antropologia da população afro-brasileira argumenta:

A educação deve promover uma socialização que enfatize a coexistência e a convivência igualitária das diferenças e das particularidades. Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (Munanga, 2015, p. 28).

Numa sociedade fortemente marcada por uma origem escravagista, o preconceito e a discriminação racial se fazem presente nos currículos e nas práticas educacionais formais, as condutas que se dão nas escolas expressam as contradições da sociedade, expressam diferenças, reproduzem relações sociais e práticas de controle social, ensinando aos sujeitos valores que corroboram com a manutenção das estruturas de poder, alienação e segregação como as que são

geradas pela doutrina racista. Isto ocorre em múltiplas instâncias e uma delas é a educacional. Nesse sentido, Gonsalves (1987) faz pontuações acerca desse fato em seu texto “Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate”, afirmando que:

O aparelho estatal controla cada um de nós e sabemos disso, inclusive pela observação dos currículos escolares: há todo um sistema do controle para que se ensine determinadas coisas; para que se passem determinados valores e, desta maneira, a escola serve como instrumento de reprodução da sociedade (Gonsalves, 1987, p. 11).

Para tanto, é de suma importância que o meio escolar assuma ideários antirracistas e decoloniais, pautando-se nas diferentes narrativas existentes em prol de uma formação cidadã multicultural de maneira que reafirme os preceitos constitucionais sob a perspectiva de que:

A democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (Moura, 2005, p. 76).

É fundamental ter em destaque a complexidade das relações que se desdobram nas escolas, que envolvem todo o corpo escolar, professore(a)s, aluno(a)s e equipe técnico-administrativa, problematizando-as e refletindo em qual medida a reprodução destas afeta a identidade dos indivíduos negros que a acessam.

O movimento negro brasileiro e as vertentes educacionais comprometidas com essa formação antirracista, derivadas da sistematização de conhecimento e organização coletiva desses mesmos movimentos há muito advogam e reivindicam essa transformação das relações raciais e, portanto sociais, as instituições públicas de ensino básico, entendendo-as como um dos principais reguladores dos processos discriminatórios e excludentes no que se refere à História do povo africano e afro-brasileiro.

Como lembra Nilma Lino Gomes, Pedagoga, doutora em Antropologia social e primeira mulher negra a assumir a reitoria de uma Universidade Federal Brasileira, no ano de 2013, a partir de uma ação contra hegemônica “O Movimento Negro é protagonista na implantação de políticas afirmativas de inclusão de negros nos mais variados setores do Brasil (Gomes, 2017, p. 2)”. Nesse sentido, um dos marcos no avanço das discussões que permeiam o combate à ideologia racista impregnada no imaginário do país, conquistado via mediação da comunidade negra juntamente ao Estado, foi a promulgação da Lei 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já

fazem parte da grade curricular do ensino fundamental e médio, a Lei 10.639/03 é uma legislação de ação afirmativa que reconhece a escola como espaço de reparação e fortalecimento das identidades étnico-raciais deturpadas e apagadas por séculos.

Em âmbito local, a resolução nº 002/2007 atualizada para nº 003/2022 e emitida pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa – PB tratou da implementação das orientações propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O conteúdo programático inclui o estudo da história Africana e dos Africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil e na Paraíba, a cultura negra brasileira e paraibana, assim como, o(a) negro(a) na formação da sociedade nacional, valorizando suas contribuições nas áreas social, econômica, política religiosa e cultural, com ênfase no espaço local (João Pessoa, 2022, p. 5).

Os conteúdos pertinentes à Geografia possuem grande potencial para a incorporação da Lei 10.639/03, visto que essa disciplina escolar trabalha em prol da decodificação da atual e também passada, configuração espacial da sociedade e suas dinâmicas de produção, levando em consideração que “O racismo é um fenômeno extremamente prejudicial à população negra e se manifesta no espaço geográfico, segregando-os(as) e os(as) condicionando a estabelecer determinadas espacialidades que se diferem de outros grupos, como a população branca” (Marques e Fonseca, 2020, p. 294). Para tanto faz-se essencial que o ensino de Geografia se comprometa com a ampliação dos debates sobre a diversidade das esferas culturais, raciais, sociais e econômicas, levando em consideração ainda que:

O(a) professor(a) não deve restringir a abordagem dos conteúdos relacionados à questão racial apenas nos períodos que for explicar o continente africano ou escravidão brasileira ou nas semanas culturais. Faz-se importante inserir esses conteúdos sempre que for possível. Diversos elementos da Geografia possibilitam a inclusão da questão racial, como por exemplo temas relacionados ao espaço urbano e a segregação sócio-espacial evidenciando os locais em que a população negra reside e em quais condições ou relacionados à cultura da população negra destacando as influências africanas que se tem no país e as comunidades remanescentes de quilombos (Marques; Fonseca, 2020, p. 295).

Esse processo de abrangência dessa temática está previsto por lei para ser efetivado no ensino básico, contudo não deve se restringir a este, uma vez que a formação inicial de professore(a)s perpassada por essas discussões se apresenta como base para a incorporação desse tema pelos mesmos em suas práticas futuras nas escolas. Em 2004 foi garantida pela resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, a aplicação do ensino de conteúdos para a Educação das Relações Étnico-

Raciais no ensino superior. Portanto, a citação acima também cabe às graduações em licenciatura, os debates sobre racismo enquanto categoria estruturante da sociedade capitalista precisa ter destaque nas abordagens das disciplinas, assim como a categoria classe possui, tendo em vista que “mais do que perceber a raça como conceito analítico, é fundamental compreender que essa categoria de análise existe porque essa população existe. Assim, a omissão com relação a este debate é também a negação da espacialidade dessa população” (Nogueira, 2018, p. 25), posto que, essas duas categorias não estão dissociadas, encontram-se intrinsecamente conectadas e quando utilizadas em conjunto para a análise de fenômenos sociais, possibilitam uma leitura da realidade em sua completude.

Como supracitado, a regência ministrada englobava temáticas pertinentes à educação das relações étnico-raciais, visando garantir os direitos firmados pela Lei 10.639/03, que objetiva dar a devida importância à História e cultura dos povos de África, destacando as características culturais e as particularidades regionais de alguns dos povos desse continente, evidenciando ainda suas contribuições ao processo de formação da sociedade brasileira. A regência também estava vinculada a debates com referência a data 13 de maio, sob uma ótica não de celebração, mas sim, levantando questionamentos e críticas que os próprios movimentos de base destacam com relação a essa “data comemorativa”.

3. A ESCOLA PROF.^a ANAYDE BEIRIZ: O LUGAR DO ESTÁGIO

A Geografia é uma ciência voltada ao estudo da organização do espaço, suas principais indagações para análises partem dos questionamentos de onde e de quando. Ao tratar de questões relativas à escola, essa centralidade da dimensão espacial muitas vezes é dissociada das discussões acerca da educação. Contudo é certo que a educação possui uma dimensão espacial e material para além da social, dimensão essa que infere nas dinâmicas, planejamentos e condutas que se desdobram nesses e para esses lugares e, portanto, agrega na contextualização destas instituições e dos indivíduos que as compõe.

Acerca disso, foi lançado em 2019, um número exclusivo da revista Giramundo de Geografia, do Colégio Pedro II, que traz análises geográficas dos fenômenos educacionais a partir da denominada Geografia da Educação – GdE. Marcus Gomes e Enio Serra produziram um dos artigos que compõe a edição nº 12 da revista, no texto os autores destacam a relevância

de se estudar o que eles chamam de “a geograficidade dos processos organizacionais e institucionais da educação” destacando que:

A educação, como mencionam os geógrafos, é um vetor político para uma maior integração e mobilidade social, atuando, portanto, como um poderoso meio para redução da exclusão social. A dispersão das possibilidades angariada pela educação formal escolar e a acessibilidade espacial diferenciada a esse serviço básico são, grosso modo, o que os geógrafos entendem por uma “geografia da educação”, que é lida não enquanto um campo de estudos, mas como uma questão política, ou, no limite, como um potencial objeto de análise (Gomes; Serra, 2019, p. 15).

Com esse entendimento, de que aspectos como o de localização, entorno e infraestrutura internas e externas da escola são variáveis que incidem sobre o ensino-aprendizagem do(a) aluno(a)s, buscou-se a seguir, fazer uma caracterização, e também, uma espacialização da escola campo.

A E. M. E. F. Prof.^a Anayde Beiriz, localizada na Av. Cidade de Cajazeiras, no bairro Mumbaba, na cidade de João Pessoa - PB, atualmente se configura como escola de tempo regular, nela são ofertadas as modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais nos turnos da manhã e da tarde, bem como a Educação para Jovens e Adultos - EJA no turno da noite.

Figura 01: Fachada da escola Prof.^a Anayde Beiriz



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A patronesse da escola, Anayde Beiriz, foi uma ilustre professora, poetisa e escritora feminista, sendo responsável por inúmeras contribuições para a historiografia literária paraibana. Ela lutou no combate aos processos de discriminação e opressão vivenciados pelas

mulheres de sua época, além de reivindicar direitos políticos como liberdade e emancipação feminina. Enquanto professora, revolucionou a educação por meio de didáticas ativas e preocupadas com as particularidades de seus estudantes, se consagrando assim como uma pessoa de destaque no cenário cultural de João Pessoa (Silva, 2016, p. 117-135).

A referida escola atualmente é a maior em termos número de aluno(a)s matriculado(a)s da rede municipal de João Pessoa, fundada em 2007, no período do estágio ela contabiliza cerca de 2.200 aluno(a)s, que se encontram distribuídos da seguinte forma, cerca de 1.100 estudam no turno matutino, 950 no turno vespertino e 150 no turno noturno, a instituição conta com uma equipe pedagógica de 69 professore(a)s, 31 destes lecionam pela manhã, 28 à tarde e 10 professore(a)s trabalham à noite. São em suma professore(a)s com mais de uma matrícula por instituição que atualmente, assim como os aluno(a)s, buscam as instituições de ensino com horário regular, visto que suas matrículas na rede contemplam a carga horária de 30 horas semanais de trabalho, enquanto que nas escolas integrais são demandadas 40 horas de atividades sem a promoção de concursos públicos correspondentes a essa estipulação de jornada de trabalho. O período da manhã concentra o maior volume de estudantes, tendo em média por sala, em torno de 42 aluno(a)s. Diante desse quantitativo pode-se dimensionar quão gigantesca é essa instituição, isso se dá porque o bairro Mumbaba cresceu de maneira desordenada, sendo assim, a infraestrutura da escola, tal qual o bairro, foi se ajustando a essa expansão, de modo que em 2013 ela passou por uma reforma e ampliação para abarcar a demanda por vagas, decorrente do crescimento populacional ocorrido em suas adjacências.

Figuras 02: Fotos da área Interna original da escola



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 03: Área externa original da escola



Figura 04: Área externa expandida da escola



Figura 05: Área externa expandida da escola



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Do ponto de vista da infraestrutura, a escola não dispõe de boa arborização nem interna e nem externamente, porém possui uma área muito ampla, arejada e aparada dos raios solares (Figuras 02, 03 e 04). Em suas instalações existem 26 salas de aula, sendo que no período de fundação da escola eram apenas 12, com a reforma ocorrida em 2013, foram acrescentadas mais 10 salas, juntamente com um ginásio poliesportivo, como se pode observar nas Figuras 06, 07 e 08, dispostas acima.

A escola conta com uma biblioteca, uma sala para o(a)s professore(a)s, bem como a sala de Atendimento Especial Especializado, sala de supervisão, almoxarifado, cantina e refeitório. O pátio da escola é grande, a quadra é coberta e as salas de aula são amplas, apesar disso, devido

à alta taxa de aluno(a)s matriculados esses espaços são insuficientes para o bom funcionamento da escola, acarretando salas superlotadas.

Quanto aos recursos didáticos para uso de professor(a) e aluno(a)s, foi identificado que a escola possui poucos recursos disponíveis, dentre eles: jogos educativos e kits didáticos, sobre isso a professora de Geografia que nos recebeu para o estágio informou que a utilização de recursos de mídia, só é possível no auditório da escola, e que as impressões de materiais didáticos são possíveis, mas devem ser solicitadas com antecedência.

As condições materiais e de manutenção da escola são razoáveis, as salas possuem basculantes, porém muitos estão com as vidraças quebradas, e em algumas salas, falta até mesmo portas. As paredes, pisos, telhados, cadeiras, birôs, banheiros, bebedouros e armários individuais todos estão em quantidade suficiente e em razoável estado de uso, já papel, grampos, pincel atômico e giz não se encontram disponíveis em quantidades adequadas para o uso do(a)s professor(a)s. As salas de aula contam ainda tanto com iluminação, quanto com ventilação artificial, o que provém conforto térmico a esses ambientes, pois os mesmos estão em boas condições de uso.

Mumbaba é um bairro limítrofe entre as cidades de João Pessoa e Santa Rita, na Paraíba, conforme mapa a seguir.

Figura 06: Mapa de localização da Escola Prof^a Anayde Beiriz



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

O maior povoamento nessa região se deu devido à expansão urbana em direção à zona sul de João Pessoa, capital do estado, a partir da instalação do Distrito Industrial em 1964, nos anos iniciais da Ditadura Militar. Esse empreendimento foi fruto dos incentivos nacionais à industrialização, ocorrido principalmente a partir da década 1950, e que promoveu mudanças socioespaciais apoiadas pelo aprimoramento das redes de transporte e reordenamento da estrutura urbana, assim como promoveu a transformação da área central da cidade, onde antes concentrava a moradia de grande parte da população pessoense. Neste ínterim, a área central da cidade passou a receber e acumular a instalação e desenvolvimento de importantes atividades ligadas ao setor de comércio e serviços (Clemente, 2012, p. 47 *apud* Scocuglia, 2004, p. 97). Este processo desencadeou o mercado imobiliário e a ocupação de outras áreas da cidade, movimentando as habitações para o sentido leste, com a abertura da Av. Epitácio Pessoa, que foi sendo ocupada pelas classes médias e direção à praia e, posteriormente, para sentido sul, a partir da Av. Cruz das Armas para as classes sociais médias e baixas.

A porção Leste e Nordeste da cidade, significativamente mais próxima a esse centro comercial, nesse mesmo período passou a ser ocupada pelas populações pertencentes às classes médias e altas, como é o caso de bairros como Bessa, Manaíra, Cabo Branco e Tambaú. Restou as camadas empobrecidas, trabalhadoras e racializadas, possuindo menor poder econômico, o território sul da cidade, área que dispende de pouca infraestrutura e portanto, menos valorizada.

Foi entre a década de 1970 e 1980 que João Pessoa estendeu-se em direção ao Sudeste. Este processo deu-se através da construção de habitações populares, geridas pelo poder estatal, como foi o caso dos conjuntos habitacionais Ernesto Geisel, José Américo de Almeida, Mangabeira e Valentina Figueiredo (Vale; Garcia, 2008).

As moradias nessas regiões se deram principalmente por meio da implementação de políticas e programas de investimentos e subsídios com o objetivo de promover e viabilizar o acesso à habitação para populações de baixa renda, como foi o caso da construção de Conjuntos Habitacionais.

A localização desses conjuntos distantes do centro urbano tinha como objetivo atender às necessidades habitacionais dos trabalhadores de baixa renda. Contudo, os conjuntos habitacionais atraindo serviço de infra-estrutura necessária para a sua implantação favorecem a construção da malha urbana no seu entorno. Essas práticas na organização e planejamento do espaço urbano sistematicamente deslocaram as famílias trabalhadoras de menor poder aquisitivo na cidade de João Pessoa, para áreas distantes e precariamente providas de serviços públicos (Vale; Garcia; 2008).

Contudo, nem todo o contingente populacional, fruto do crescimento desenfreado e desorganizado da malha urbana de João Pessoa conseguiu ser contemplado, ocasionando assim um processo de ocupação irregular nos formatos de favelas, ocupações e comunidades. Como bem explica Silva (2014, p. 27), estes são fundamentalmente consequências de “[...] uma urbanização regida pelo modo de produção capitalista e suas relações desiguais no acesso à moradia, à infraestrutura social e econômica, a favela é compreendida como uma expressão de desigualdades socioespaciais da cidade”.

A escola em questão localiza-se exatamente na franja urbana, na área margeada pelos bairros populares construídos pelo poder público, entre as décadas de 1970 e 80, e aqueles que foram desordenadamente sendo construídos após os grandes investimentos neste tipo de moradia. A escola também recebe aluno(a)s das imediações, como é o caso do bairro Jardim Veneza e do Bairro das Indústrias. O bairro Mumbaba, onde ela está localizada possui pouca infraestrutura e o acesso a serviços públicos também é escasso, por exemplo, a rede de transporte público conta apenas com três linhas de ônibus, 1001, 104 e 115, que o liga ao centro e, na atualidade são insuficientes, pois além do referido bairro, atender a população do Bairro das Indústrias, Jardim Veneza e Distrito Industrial, que juntos contabilizam um quantitativo populacional de 31.349 habitantes (IBGE, 2010), produzindo superlotações nos horários de fluxo intenso.

No estudo feito para embasar o desenvolvimento do estágio na escola, elaborado a partir de uma análise espacial das condições estruturais do bairro onde esta se localizava, foi observado que a assistência à saúde também é precária, pois existe apenas uma USF - Unidades de Saúde da Família instalada em seu perímetro. Outra questão válida de destaque é a forma como o poder público distribui os gastos pela cidade, e como isto tem impacto no modo como os grupos sociais, ocupam e vivenciam seus lugares, com reflexos evidentes para a escola. Percebe-se que ao longo dos anos os bairros nobres de João Pessoa têm recebido grandes investimentos públicos em praças e outras áreas de lazer, ao contrário disso, no bairro Mumbaba, predomina a inexistência desses equipamentos públicos.

Também identificou-se que em seu território existem áreas inseridas em zonas de preservação ambiental em função de serem fragmentos remanescente do bioma Mata Atlântica, contando também com uma porção significativa do espaço demarcada como Zona Especial de Interesse Social - ZEIS, destinada para construção de mais habitações sociais para as populações de baixa renda, movimento esse que reafirma o que falamos anteriormente sobre a região sul da cidade ser uma área de alocação desse perfil populacional.

O entorno da escola é repleto de estabelecimentos comerciais como mercadinhos, padarias, fiteiros, lojas de roupa e feiras de produtos alimentícios. Quanto à segurança, por se localizar em uma rua de relevância para a região, as imediações da escola são bem iluminadas e movimentadas ao longo dos três turnos de funcionamento, dado o fato da existência de uma delegacia bem próxima, o policiamento e ações militares são constantes, furtos e roubos são eventos esporádicos. A presença dessa delegacia também expõe uma conjuntura comum a maior parte dos bairros periféricos do país que é a militarização desses espaços, justificada pela segurança urbana e, principalmente pela guerra às drogas e seu combate. Nesse quadro o bairro Mumbaba não é uma exceção à regra, a estrutura do tráfico é extremamente favorecida pelo descaso do poder público em bairros empobrecidos como esse, conforme demonstrei com relação à infraestrutura, de modo que a intervenção militar representa muito mais uma política de morte e repressão perpetradas pelo Estado, do que propriamente ações de mitigação do consumo dos entorpecentes classificados como ilícitos, conforme se constata na citação a seguir:

“Guerra às Drogas” é um termo oriundo da política proibicionista e de policiamento militarizado de combate ao uso de drogas. Originada nos Estados Unidos da América (EUA) durante o governo do presidente Richard Nixon (1971) e, posteriormente importada para outros países, a política de guerra às drogas representa a institucionalização estatal de práticas repressivas e criminalizadoras cuja principal consequência tem sido o aumento das taxas de encarceramento e de genocídio da população preta e periférica do país (Araújo; Tomasini; Holanda, 2021, p. 27).

Este clima apesar de expressar uma aparência de tranquilidade demonstra outras questões que não são possíveis de serem abordadas neste trabalho, mas reverbera na relação do(a)s jovens com o bairro onde vivem, visto que as estruturas formadas nas periferias urbanas com relação ao tráfico de entorpecentes, favorecido pelo descaso governamental, que submete as comunidades a um permanente controle e subjugação por parte do comércio envolvendo essas atividades ilícitas.

Apesar de Mumbaba contar com um quantitativo populacional considerável e com crescimento exponencial, em que estudos como o censo de 2010 demonstraram um salto de 463 moradores para 7.926 moradores em cerca de dez anos, mesmo diante desse quadro o referido bairro possui apenas três escolas públicas que são insuficientes pelo tamanho da população em seu território, sendo assim um fator que explica a superlotação desta. Se por um lado este número é baixo, por outro se encontram aí localizadas três Centro de Referência em Educação Infantil - CREI, instituições de grande relevância em bairros operários, levando em

consideração que a classe trabalhadora ao sair para desempenhar suas funções laborais, necessita de ambientes onde seja possível deixar os filhos sob cuidados e, em segurança.

Essa pesquisa sobre as particularidades da escola e de seu entorno, portanto dos aspectos do bairro onde ela está situada agrega à prática certa consciência espacial, pois lhe ensina o onde, tão importante para a Geografia, vivem o(a)s aluno(a)s da escola. Tendo em vista que este conhecimento deve ser levado em consideração quando o(a) docente vai trabalhar os conteúdos e leva em consideração os espaços de uso cotidiano do(a)s seus/suas estudantes, e portanto a ele(a)s próprios, tendo em consideração que ao mesmo passo que o homem produz o espaço geográfico, o espaço geográfico também produz o homem, o que justifica a pertinência de se olhar a escola como espaço para o desenvolvimento de pesquisas pelos próprios professore(a)s, para ou com os seus/ suas aluno(as).

4. AS CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA PARA O ESTÁGIO DE ENSINO

A formação inicial de professore(a)s é um tema bastante discutido (Freire, 1996), (Assis, Albuquerque, Moraes, 2022), (Pimenta, Lima, 2004) e (Callai, 1995), hoje já é amplamente compreendido que o exercício da docência perpassa além do domínio dos conhecimentos de uma respectiva área de atuação, o domínio de saberes didáticos e pedagógicos que podem ser vistos em teoria, mas que possuem quase sempre funcionalidades múltiplas na prática, ou seja, a formação docente demanda tanto um aporte teórico quanto o saber-fazer que só pode ser construído via prática. É nesse interstício entre teoria e prática que surge a figura do(a) professor(a) supervisor(a), o qual, através das disciplinas de estágio supervisionado ou na participação em programas de iniciação à docência a exemplo da Residência Pedagógica - RP, atua como figura experiente, age mediando e orientando reflexões e ações necessárias ao constructo do saber e do fazer docente.

No caso deste estágio supervisionado, a recepção na escola campo foi bastante positiva, tanto os funcionários quanto o gestor escolar foram receptivos e buscaram me orientar nesse contato inicial. Após isso, fui direcionada à professora de Geografia, ela me informou que trabalhava na escola há treze anos, sendo professora da disciplina de Geografia no turno da manhã ministrando aulas para aluno(a)s dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, anos finais.

Partindo da normatização estabelecida pela resolução nº 01 de 2017 – DME/CE/UFPB (UFPB, 2017, p. 41) observou-se que a professora que me recebeu cumpriu de forma positiva aquilo que o documento determina, considerando o seu papel de professor(a) supervisor(a). Diante disso, a professora para tanto, me explicou como era a dinâmica da escola no que se refere a horários de funcionamento, escalas de trabalho, infraestrutura disponível e corpo docente atuante.

Dando prosseguimento ao trabalho com o(a)s aluno(a)s, apresentou às suas turmas e orientou acerca das características de cada uma delas, quantos aluno(a)s com deficiência, quais as deficiências e modo que eu deveria trabalhar com ele(a)s. Também discorreu sobre o(a)s aluno(a)s com dificuldades de aprendizagem e/ou com problemas familiares graves, forneceu os livros didático utilizados pela escola e, principalmente, orientou com base nas suas experiências pretéritas, sobre o que funcionava com cada turma e como isto ocorria. Além disso, possibilitou que acompanhasse suas aulas, que a auxiliasse em semana de aplicação de simulados e que ademais ajudasse no processo de correção de avaliações, enriquecendo ainda mais esse processo de contato inicial com o trabalho docente, e neste momento pertinente à formação em licenciatura.

Quando iniciei o estágio na escola a professora supervisora estava abordando o assunto “Formação do Território Brasileiro”, para o desenvolvimento de suas aulas acerca do tema e frente a ausência de recursos audiovisuais, conforme já informei neste texto, ela recorreu aos recursos básicos como, caneta piloto, quadro e impressões cartográficas, essa falta de materiais e recursos incidem diretamente na prática do(a)s professor(a)s, levando o(a) docente a realizar as suas aulas sempre em forma expositiva. É consenso entre os estudos acerca da Geografia escolar os benefícios que a utilização de mapas para apoiar o desenvolvimento das aulas gera aos processos de ensino aprendizagem, “Os mapas nas aulas de Geografia colaboram no entendimento da representação espacial, pois é mais fácil para os alunos compreenderem os conteúdos a partir do momento em que eles têm um “recorte espacial em mãos” (Kennedy, 2018, p.18).

A disposição de livros didáticos na escola era limitada, mas de certo modo foi revelador porque demonstra um quadro comum a maior parte das escolas do país, isto me alertou para a possibilidade vindoura, ou seja, provavelmente quando eu chegar à escola como professora, terei que lecionar sob as mesmas condições, assim sendo, estarei melhor preparada para me voltar a outras metodologias menos dependentes de aparato tecnológicos, que graças à políticas de sucateamento não são disponibilizados em porções semelhante e suficientes a todas as instituições da rede de ensino público. Na escola em tela, o livro adotado é o modelo “Araribá

Mais Geografia” da editora Moderna, a professora fazia a utilização deste apenas para orientação na seleção e estruturação dos assuntos a serem abordados em sala.

Figura 07: Livro didático utilizado pela professora



Fonte: Acervo da autora, 2023.

A professora supervisora também demonstrou maestria quanto ao domínio e principalmente a experiência em sala de aula, deixando evidente os aprendizados obtidos e acumulados com anos de carreira que se expressam também em seu relacionamento positivo para com o(a)s aluno(a)s. Evidencio que por meio das observações das práticas desenvolvidas pela professora, pude acumular referenciais e sob eles fazer reflexões e reelaborações, num processo contínuo de aprender a profissão docente (Pimenta, Lima, 2017, p. 28).

5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA EM QUE FOI APLICADA A REGÊNCIA

Em outro momento tive a oportunidade de acompanhar a professora em todas as suas turmas referente ao ano de 2023, que eram 8º A, 8º B, 8º C, 8º D, 8º E, 9º A, 9º B, 9º C, 9º D e 9º E. Naquela época eu dispunha de uma agenda flexível, então foi possível escolher a turma com a qual tivera maior identificação durante os momentos de observação. Escolhi para ministrar a regência o 8º ano E. Cabe destacar que não se tratava da turma mais calma ou “disciplinada”, nem era a sala menos lotada, ela tinha 41 crianças, a principal motivação para essa escolha se deu pela receptividade do(a)s aluno(a)s, questão que discutimos nas aulas teóricas do estágio e compreendemos que esta empatia está em boa parte atrelada ao entusiasmo gerado pela figura de uma jovem docente assumindo ou ajudando em sala de aula.

A outra etapa do estágio era a aplicação de um questionário socioeconômico e cultural que tinha por objetivo conhecer melhor e de maneira prévia, um pouco da realidade do(a)s aluno(a)s pertencentes à turma escolhida, para que assim, se possível, eu pudesse relacionar o conteúdo definido com o cotidiano dele(a)s. O questionário aplicado dispunha de 27 questões, a maior parte objetivas, acreditava que assim seria mais fácil incentivá-los a responder pois, em conversa com a supervisora, ela informou que aquele(a)s aluno(a)s tinham certa resistência em responder atividades longas.

Figura 08: Aplicação do questionário na sala da turma 8º E



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Em suma, as questões circundavam tópicos como identificação racial, em quais bairros o(a)s estudantes residiam, o tamanho do núcleo familiar dele(a)s e quais os principais problemas do bairro onde está localizada a escola, também foram feitas perguntas com relação ao acesso às tecnologias e fontes de entretenimento cultural. Dos 41 aluno(a)s apenas 29 estavam presentes no dia da aplicação do questionário, (Gráfico 1, 2 e 3), esse número de faltosos é comum segundo a professora, mas não foi possível se debruçar sobre os motivos desse fenômeno. A seguir apresento alguns dos dados obtidos e analisados e que me ajudaram a preparar a minha regência.

Gráfico 01:

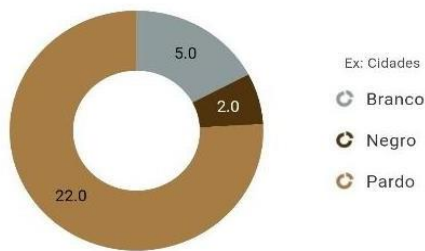
Qual bairro você mora?



Fonte: Confeccionado pela autora, 2023.

Gráfico 02:

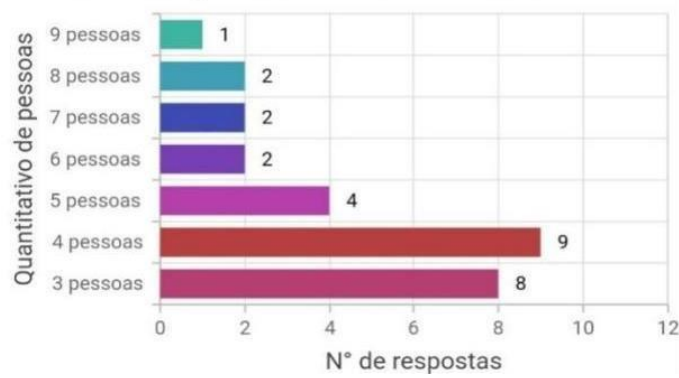
Como você se identifica do ponto de vista racial?



Fonte: Confeccionado pela autora, 2023.

Gráfico 03

Quantas pessoas moram na sua casa?



Fonte: Confeccionado pela autora, 2023.

Como se observa no gráfico 01, apesar da escola localizar-se no bairro Mumbaba, a maior parte do(a)s aluno(a)s dessa sala mora no Bairro das Indústrias, que conforme apresentei é vizinho ao da escola.

Já o gráfico 02 expõe como esses aluno(a)s se identificam do ponto de vista racial, $\frac{3}{4}$ dos aluno(a)s se consideram pardo(a)s ou preto(a)s, que para o IBGE seriam aglutinadas enquanto populações negras, como também já mencionado, as periferias são majoritariamente ocupadas por corpos racializados. O que se observa com estes dados é que mesmo sendo esta uma amostra ínfima, quando se considero o número de aluno(a)s da escola, tal amostra ainda assim possibilita reflexões sobre processos de segregação socioespacial e como ele incide de maneira desproporcional sobre grupos racializados, escancarando que as raízes escravocratas e coloniais ainda se fazem presentes nos processos de urbanização da atualidade, projetando as relações raciais no espaço.

Essa realidade reafirma a importância de práticas educativas na disciplina de Geografia que estejam conscientes e comprometidas com a abordagem de assuntos que expliquem sobre como o racismo foi criado e sobre qual funcionalidade ele cumpre, “apontando as espacialidades das desigualdades raciais e socioeconômicas que restringem a população negra geralmente às periferias da cidade, evidenciando-se que a disposição dos objetos e sujeitos não é fruto de uma simples coincidência” (Marques; Fonseca, 2020. p. 6).

No gráfico 03 estão presentes os resultados das indagações feitas o(a)s aluno(a)s acerca de quantos membros familiares residem em suas casas, a maior parte respondeu até quatro membros, mas a metade do(a)s aluno(a)s respondeu que vivia com 5 integrantes ou mais, algumas famílias chegando a 9 parentes por habitação. O problema desses adensamentos é que em suma poucos membros conseguem contribuir financeiramente dentro de casa, gerando uma discrepância na renda per capita dos mesmos, onde podemos identificar pessoas vivendo com menos de um quarto do valor de um salário-mínimo. As crianças que responderam morarem em casas com cerca de 7 a 9 familiares, relataram que apenas duas ou três pessoas trabalham. Estes dados em conjunto com os de raça evidenciam as reais condições das pessoas negras desse país de forma que podem ser utilizados nas aulas de Geografia, especialmente ao tratar de temáticas de urbana, pois estes sujeitos vivem exatamente nos bairros mais afastados da cidade de João Pessoa, e como temos visto, em piores condições.

Uma outra pergunta presente no questionário foi sobre os principais problemas que o(a)s aluno(a)s conseguiam identificar nos bairros onde residiam, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 04

Quais os principais problemas do Bairro?



Fonte: Confeccionado pela autora, 2023.

Foi bastante inquietante observar crianças na faixa de 10 a 14 anos fazendo críticas com relação ao uso e circulação de entorpecentes ilícitos, essa conjuntura reafirma o que discutimos nos tópicos iniciais desse relatório a respeito da sujeição das periferias para o tráfico e a violência. Outra questão destacada pelo(a)s aluno(a)s diz respeito ao descaso do poder público quanto aos investimentos no bairro ou até mesmo questões ambientais, pois são incontáveis as denúncias com relação ao desamparo do Estado quando se trata de regiões periféricas, relacionadas principalmente ao baixo investimento em infraestrutura.

Outro problema destacado e comentado pelo(a)s aluno(a)s foi a poluição ambiental presente em seus bairros, outras falas dizem respeito à poluição geradas pela falta de saneamento básico, e outras, se remetem à poluição geradas pelas indústrias; além disso os conflitos territoriais entre a comunidade e as indústrias que operam nas proximidades também foi destacado.

Estes temas têm relação com os problemas desencadeados pela instalação e do distrito industrial de João Pessoa - PB nas proximidades da bacia hidrográfica do rio Mussurú, Mumbaba e rio Gramame. Com relação a esta questão Caio Rodrigues (2012), aluno do Programa Regional de Pós-Graduação Em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA – UFPB, publicou pesquisa abordando o planejamento e a gestão ambiental desse distrito industrial. Nesta os resultados salientam as críticas levantadas pelo(a)s aluno(a)s, evidenciando que 63,05 das indústrias em atividade despejavam efluentes sanitários e industriais indevidamente na rede de drenagem dos rios circundantes. Além disso, 71,74% das empresas visitadas não possuíam licença ambiental para funcionamento, foram verificadas até mesmo irregularidades no que concerne à implantação pelo Programa Federal “Minha Casa, Minha

Vida” de cerca de 584 unidades habitacionais em zona industrial, o que, segundo o autor, vai contra o Código Urbanístico de João Pessoa, que advoga pela segurança da saúde humana, impondo limites longitudinais separando áreas de indústria de áreas de comércio e habitação.

6. A REGÊNCIA

Quanto à regência, em diálogo com a professora supervisora e diante dos dados obtidos com os questionários, sugeri trabalharmos com a temática sobre diversidade cultural dos países africanos, a professora se mostrou solícita diante da sugestão, mesmo não se tratando de um conteúdo que a mesma daria na sequência de seu planejamento. Inicialmente dialogamos e acordamos promover um “aulão” destinado a todas as turmas em que ela atuava, em função de que havíamos tido recentemente, a comemoração do 13 de maio, data essa em que se rememora a “abolida escravização no Brasil”, tínhamos como intuito conectar as discussões sobre escravidão, colonialismo e apagamento cultural, problemáticas comuns ao Brasil e aos países constituintes do continente africano.

No entanto, entendi que a regência em formato de “aulão” se mostrou bastante complexa, pois a somatório das turmas contabilizaria cerca de 300 aluno(a)s, demandando larga articulação com os demais professore(a)s e o deslocamento desse(a)s aluno(a)s para o auditório da escola por se tratar de um espaço amplo e que comportaria todas as turmas, mais principalmente, exigiria de mim autoconfiança e um aguçado “jogo de cintura” para a condução das discussões, por se tratar da primeira experiência docente, preferimos manter o protocolo padrão para estágios supervisionados, de aplicar a regência em uma única turma.

A regência foi definida para ser desenvolvida em três aulas seguidas, para tanto a professora conversou com os demais professore(a)s da turma buscando organizar o horário pois a disciplina de Geografia não possuía três aulas seguidas na turma escolhida. Dando continuidade a professora e eu havíamos estabelecido que as aulas aconteceriam no auditório da escola por se tratar do único lugar que dispunha de recursos audiovisuais, no entanto, tivemos alguns percalços nas semanas que se seguiram e não conseguimos agendar o auditório a tempo. A alternativa encontrada foi a utilização de um projetor particular para exposição dos conteúdos de mídia que seriam utilizados, e assim a aula poderia acontecer na sala da turma escolhida.

O objetivo central era abordar aspectos regionais do continente africano sob outra perspectiva que se dissociasse da visão eurocêntrica imposta principalmente pelos veículos de comunicação, que retratam África majoritariamente como um território pobre, miserável,

atrasado, primitivo e associado a escravidão. A intencionalidade era trazer a luz brevemente o processo de formação desse território, evidenciando os agentes responsáveis por explorá-lo e degradá-lo para que assim, o(a)s aluno(a)s pudessem compreender os fatores que sim, fazem alguns dos países desse continente sofrerem condições de extrema pobreza que foram produzidas. Mas não somente, o intuito maior era após esse primeiro momento, falar sobre herança e diversidade étnica e cultural no contexto africano.

Um dos instrumentos que eu utilizei para a estruturação dos conteúdos foram livros didáticos, o primeiro foi o “Araribá Mais Geografia” já mencionado aqui como o que a professora preceptora forneceu, e o outro foi “Geografia - Sociedade e Cotidiano” publicado pela editora Escala Educacional.

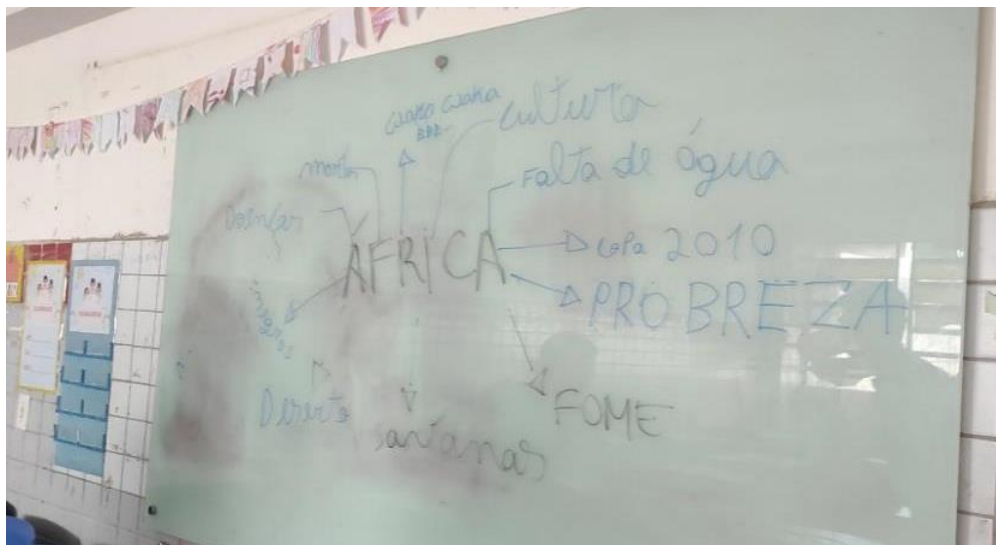
A metodologia adotada foi a de aula expositiva e dialogada, inicialmente indaguei o(a)s aluno(a)s quanto aos conhecimentos prévios que ele(a)s possuíam sobre o território africano, à medida que iam sendo feitas as indagações e apresentados os retornos, propus que construíssemos coletivamente um mapa mental contendo as respostas. A pergunta feita foi “quando falamos em África, quais são as primeiras palavras que vem à mente de vocês?”. Cada aluno(a) falava uma palavra e era convidado(a) a anotar no quadro (Figuras 08 e 09), a seguir podemos observar o resultado final desse mapa mental coletivo.

Figura 09: Produção do mapa mental coletivo sobre África



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 10: Mapa mental coletivo sobre África



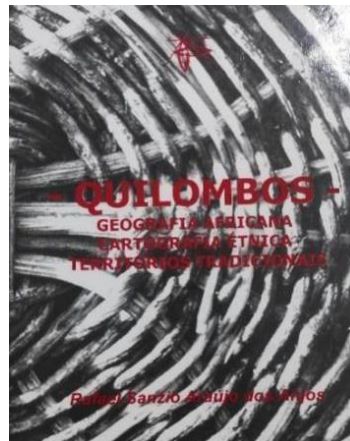
Fonte: Acervo da autora, 2023.

No segundo momento foram ministradas as aulas, inicialmente tratei sobre o processo de colonização desse continente, evidenciando as problemáticas geradas pela partilha do território africano entre as potências europeias da época. Escolhi alguns marcos históricos como a conferência de Berlim em 1885, para destacar as decorrências advindas que fomentaram instabilidades políticas e econômicas e que principalmente, implementaram a ideologia de inferiorização racial para legitimar a dominação dos povos de África e de seus territórios e recursos.

Prossigui as discussões abordando as realizações dos povos africanos antecessoras ao século XIX, que marca o período de colonização das nações europeias sobre esse território. Para tanto utilizei como apoio para a fundamentação do debate o artigo referência da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais intitulado de “Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03” do mestre em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC-SP, Francisco Vieira (2012), que no referido trabalho reflete sobre os saberes africanos a partir do afrocentrismo, fazendo o resgate dos feitos e das heranças políticas, econômicas e culturais das sociedades pré-coloniais de África.

Na perspectiva de trazer para o debate essas informações utilizamos como recurso a exposição do vídeo “África: documentário” disponível na plataforma digital *YouTube*, pelo canal “Raízes e Consciência Negra”. Além desse, outros recursos didáticos auxiliares adotados foram a apresentação de slides autorais sobre o tema conforme figura 13, quadro e lápis piloto, bem como mapas físicos e ilustrações do livro “Quilombos” expresso na figura 10, 11 e 12.

Figura 11: Livro sobre quilombos



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 12: Mapa das comunidades quilombolas



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 13: Rotas da diáspora africana



Fonte: Acervo da autora, 2023

Figura 14: Material didático produzido para a aula



Fonte: Confeccionados pela autora, 2023.

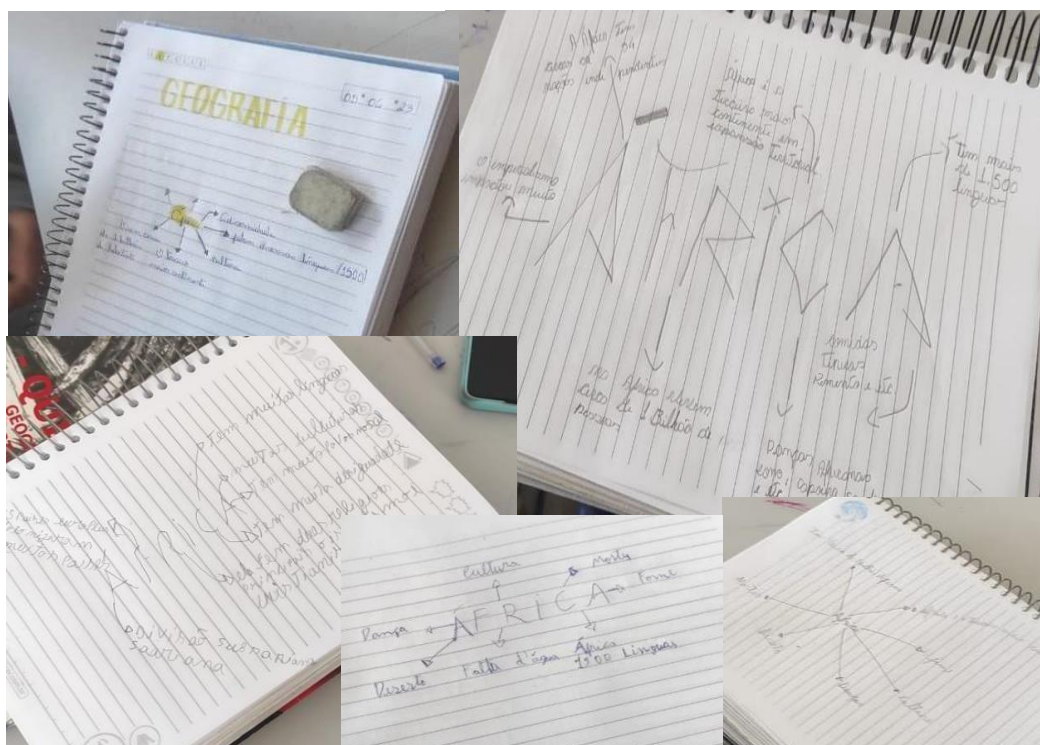
Para o último momento da aula, após as explanações, destinei o tempo para aplicar uma atividade, pois assim como iniciei com as discussões, pretendia finalizá-la, solicitando agora a construção de mais um mapa mental, conforme Cardoso (2023) essa ferramenta didática atua como facilitador cognitivo, e partir dessa atividade eu teria como avaliar a aprendizagem do(a)s aluno(a)s acerca do tema tratado nas aulas. Escolhemos esta ferramenta tendo em vista tanto esta possibilidade avaliativa, quanto aquela que me levava a observar as suas visões de mundo, conforme afirma o autor na citação a seguir.

Os mapas mentais trazem pontos de vista pessoais, expressando a maneira como determinada pessoa enxerga o mundo. A sua Linguagem e sistematização é bastante didática, propicia um melhor entendimento, baseado em palavras-chave, reflexão, e representações espaciais em área plana (Cardoso, 2023, p. 3).

Considerando sua funcionalidade em processos de revisão e sistematização dos saberes ensinados e apreendidos orientei as crianças sobre como construir um mapa mental, inicialmente até receava um pouco sobre a recepção do(a)s aluno(a)s perante essa proposta, contudo ele(a)s se mostraram abertos para tal, então prossegui solicitando que ele(a)s fizessem

esse outro mapa mental, só que dessa vez, de forma individual. Pois o objetivo era que esse mapa contivesse os novos conhecimentos aprendidos sobre África, que possibilitasse ele(a)s compreenderem e relacionarem melhor o assunto e, em contrapartida, poderia analisar se a forma de estruturação das aulas que planejei havia sido eficaz e cumprira com o objetivo de subverter, pelo menos, um pouco a lógica eurocêntrica e racista acerca do continente africano. Abaixo seguem algumas imagens das atividades entregues (Figura 14).

Figura 15: Atividades entregues pelo(a)s aluno(a)s



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023

Durante a regência, fui defrontada por inúmeras dificuldades, tanto no quesito da abordagem dos conteúdos quanto nos processos envolvendo a gestão do ambiente de sala, onde o aproveitamento do tempo em de aula, para minha surpresa, teve uma parte considerável destinada ao repasse de orientações e a chamada por atenção. Contudo, tais circunstancias também contribuem para o processo de formação docência, dado o fato de se fazerem constantemente presentes no cotidiano escolar, as experiências advindas dessa vivência expandiram meu repertório profissional, contribuíram no exercício de atributos pertinentes ao trabalho de professor(a), como por exemplo a oratória, a utilização de atividades de acompanhamento mais lúdicas e interativas, bem como a estruturação de aulas correlacionadas com análises de conjuntura.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo formativo de um curso de licenciatura possui várias etapas, podemos pensar, por exemplo nos momentos voltados à apreensão dos conhecimentos por meio da teoria, que envolve leituras, debates e aulas expositivas, que diz sobre conceitos para que se possa entender os assuntos pertinentes às respectivas áreas de atuação. Outra etapa desse processo é também os testes, provas, avaliações acerca dessa formação teórica, e em alguns casos sobre a formação que se dar na empiria, como os relatórios de aula de campo nos cursos de geografia. Outra experiência empírica mas que está apoiada na teoria é o estágio supervisionado de ensino, este se insere como uma experiência prática/teórica onde aplicamos *in loco*, após ação reflexiva, os saberes apreendidos ao longo da graduação, contudo essa habilidade de ressignificação de saberes oriundos da academia, mas também de outros âmbitos do currículo (Moreira, Candau, 2007, p. 17-30) na construção dos saberes didático-pedagógicos demanda tempo e prática, por isso o estagiário(a) é desafiado(a) ainda nesse processo a desenvolver trabalhos próprios da docência como planejamento de aulas e elaboração de atividades, para que ao concluir a graduação se tenha algum domínio dos instrumentos fundamentais ao exercício da docência.

Enquanto futura professora, esse contato prévio com o ambiente escolar foi de grande importância pois permitiu, a partir da observação e experimentação expandir meu repertório profissional, principalmente no que se refere ao trabalho no ensino fundamental II. Este é, por vezes, abordado como desafio, posto que a faixa etária do alunado é bastante diversa, impõe desafios de ordem de atenção, de interesse, entre outros.

Como destacado no início deste trabalho, sou bolsista no programa Residência Pedagógica, atuo ministrando aulas para aluno(a)s do ensino médio e o que me chamou mais atenção no estágio e, por isso ressalto aqui, diz respeito ao abismo gigantesco entre esses dois perfis de público, enquanto que no ensino médio o engajamento é menor mas a atenção e o espaço de fala são maiores, assim, me defrontei no fundamental com uma conjuntura em que acalmar o(a)s aluno(a)s ao entrar em sala, ou chamar a atenção dele(a)s demanda um tempo significativo da aula, exigindo bastante “jogo de cintura”, para ter a atenção do(a)s estudantes.

Além disso, destaco também as leituras e debates feitos em sala, ao longo da disciplina Estágio Supervisionado de Ensino II, tratando sobre teorias de pesquisa em educação geográfica, metodologias de ensino, reformas educacionais, bem como os desafios a reinvenção da prática escolar demandadas por uma lógica de ensino genérico e tecnicista, estes foram fundamentais para meu processo formativo, subsidiaram reflexões sobre a realidade da prática

docente e suas múltiplas faces, professor(a) pesquisador(a), professor(a) reproduzidor(a), professor(a) crítico(a), professor(a) conselheiro(a) professor(a) militante e tantas outras formas de apresentação possíveis a essa profissão, auxiliaram na compreensão do dinamismo dos processos envolvendo ensino e aprendizagem. Assim tomei consciência de que nem tudo que funciona em uma turma obrigatoriamente será aplicável e produtivo em outras e, por isso, a necessidade de práticas sensíveis de análises de conjuntura, entendendo que cada instituição de ensino apesar de compor uma rede, e em teoria servirem a uma mesma finalidade, garantir aos jovens meios de apreensão de conhecimentos fundamentais para existência em sociedade, em realidade sempre se distinguem, cada instituição apresentará particularidades inerentes, que exigem do(a)s professore(a)s habilidades de correlação entre a realidade/cotidiano dos seus/suas aluno(a)s com os assuntos programáticos.

Durante o trabalho pude entender ainda, por intermédio das experiências aqui relatadas que o exercício da docência não é um processo independente, o sistema educacional desde sua origem é um campo de disputa de caráter político e ideológico, dada sua potencialidade emancipadora, portanto, ele sofre influência constante de agentes externos e internos buscando estruturá-lo de modo utilitário. Atualmente, sob a égide do sistema neoliberal capitalista, a educação vem passando por um processo de descaracterização da sua funcionalidade social com objetivos de manutenção das estruturas excludentes de poder, a prática do(a)s professore(a)s por ser regulada por esse sistema é influenciada diretamente por esses tensionamentos carregados de imposições ideológicas.

Acerca da regência sobre o continente africano e diversidade cultural, gostaria de evidenciar que, enquanto mostrava aos aluno(a)s os mapas das principais rotas da diáspora africana, expus também uma imagem de um navio negreiro, metade da sala relatou nunca ter visto uma ilustração acerca desse acontecimento histórico, ao longo das aulas, apesar de se tratar de estudantes cursando o 8º ano do ensino fundamental, nitidamente assuntos como a colonização e expropriação do território africano, bem como os feitos e contribuições civilizacionais de alguns impérios que lá existiam eram temáticas totalmente novas para esses alunos(a)s, o que reitera os efeitos danosos do processo de epistemicídio cultural (Gonçalves; Mucheroni, 2021, p. 3), e a importância da abordagem desses saberes sob a perspectiva decolonial, visto que, a educação é fator estratégico para a ascensão da população negra e por conseguinte, para a transformação da ordem racial vigente.

Para tanto, é imprescindível que os cursos de licenciatura em Geografia deem mais espaço as discussões com referência as questões étnico-raciais e que esses debates aconteçam ao longo de toda formação, possibilitando que o(a)s futuro(a)s professore(a)s construam um

arcabouço de informações sobre as possibilidades de abordagem desse assunto em suas práticas educadoras. Ademais, tratar sobre cultura africana na escola e no ensino superior, destacando as contribuições das civilizações africanas a formação da sociedade brasileira é munir indivíduos racializados de conhecimentos fundamentais a compreensão deste enquanto coletivo, é fornecer informações que podem vir a ser instrumentos de fomento a sentimentos de pertencimento e por conseguinte, de desejo por articulação e resistência. Quando falamos de resistência nos referimos a articulação com o movimento negro, que representam a principal frente de combate as estruturas racistas da sociedade brasileira, posto que, são estes que vem a séculos mexendo com as assimetrias geradas pelo eurocentrismo.

8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D.; GIGOTTO, F.; VITELLO, M. **Geografia, Sociedade e Cotidiano: Espaço Mundial I**, Ed: Espaço Educacional.

ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. M. A.; MORAIS, N. R. **Formação de professores de Geografia na Paraíba: Avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA (UEPB), 2022.

ARAÚJO, J. K. M. M.; TOMASINI, A. J.; HOLANDA, M. A. F. Guerra as drogas: Violação de direitos e impactos sociais. *In*. HOLANDA, M. A. F. (Org). **Anuário LIABDH**, Brasília, v. 2. n. 1 (2021-2022), p. 26-31, 2021.

ANDRADE, F. M. R DE.; RODRIGUES, M. P. M. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educ. ver.** Belo Horizonte, v. 36, e234776, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acesso em: mar, 2024

ANDREIS, A. M. A geograficidade do cotidiano como categoria científico-didática para ensinar e aprender na escola. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 07, 2019.

ASICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? *In*. BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, R. O movimento negro educador. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 192237. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/>. Epub 23 nov 2018. Acesso em: ago, 2023.

CARDOSO, J. C. Importância dos mapas mentais no ensino-aprendizagem na disciplina de geografias em tempos de pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/9701>. Acesso em: fev, 2023.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Teoria & Educação, v. 2, 1990.

CLEMENTE, J. C. **Vazios urbanos e imóveis subutilizados no centro histórico tombado da cidade de João Pessoa - PB**. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. *In* SCOCUGLIA, J. B. C. **Revitalização urbana e (re) intervenção do centro histórico na cidade de João Pessoa - 1987-2002**. João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GOMES, M. V.; SERRA, E. Porque falar sobre geografia da educação. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7-21. jul/dez. 2019. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/issue/view/168>. Acesso em: 02 out. 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017. Disponível em: 46982020000100292&lng=pt&nrm=isso. Acessos em 23 Jan. 2024. Epub 09-Nov-2020. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>.

GONÇALVES, R. de A.; MUCHERONI, M. L. O que é epistemicídio? Uma introdução ao conceito para a área da Ciência da Informação. **Linc em Revista**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e5759, 2021. DOI: 10.18617/liinc.v17i2.5759. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5759>> Acesso em: 29 abr. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil>> Acesso em: 20 ago. 2023.

JOÃO PESSOA, Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações para professor(as) gestores(as) e especialistas sobre a implementação da Lei 10.639/2003**. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2022.

MARQUES, A. C. S.; FONSECA, R. L. O ensino das relações raciais em Geografia: proposições para sala de aula. Fortaleza: **Geosaberes**, v. 11, p. 289-304, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53538>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MELO, A. B. de M. **Os estudantes da educação básica e os insetos: o que eles dizem?** 2023. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

MOURA, Clóvis. O Racismo como arma ideológica de dominação. São Paulo: **Revista Princípios**, n. 34, 1994.

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kambegele (org). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1999.

MUNANGA, Kabenguele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo: n. 62, p. 20-31, 2015.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Bahia: **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acesso em: jan. 2024.

PORTO GONÇALVES, C. W. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. **Terra Livre**, [S. l.], n. 2, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/42>. Acesso em: 20 fev. 2024.

QUINTÃO, A. F. B. **Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em mamanguape/pb: um estudo no campo da geografia da educação**. 2023. Tese (Doutorado em Geografia) – PPGG - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

RODRIGUES, C. M. S. **Planejamento e gestão ambiental no distrito industrial de João Pessoa - PB**: análise crítica. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SILVA, A. M. Anayde Beiriz: mulher moderna numa Paraíba antiga. In. **Revista de Ciências Humanas**. Viçosa. V. 16, n. 01, p. 117-135, jan/jul. 2016.

SILVA, R. A. Aglomerados subnormais: definição, limitações e críticas. **Revista GeoUECE** - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, Número Especial, p. 26-40, 2014.

VALE, Kátia Cristina do; GARCIA, Maria Franco. A dinâmica geográfica da luta pela moradia em João Pessoa no último decênio (1998-2008): dez anos de transformações (ou) mudanças e permanências. Diez años de cambios em el Mundo, em la Geografía y em las Ciencias Sociales, 1999-2008. **Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica, Universidad de Barcelona**, 26-30 de mayo de 2008. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/276.htm>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VIEIRA, F. S. S. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. São Paulo: **Ponto-e-virgula: Revista de Ciências Sociais**, 11 ed., p. 98-115, 2012.