

EJA em prática: Relato de Experiência nos Estágios II e III de Geografia no Centro Educacional de Jovens e Adultos - CEJA Senador Guerra

EJA in Practice: Experience Report from Geography Internships II and III at the Youth and Adult Education Center – CEJA Senador Guerra

EJA en la Práctica: Relato de Experiencia en las Prácticas II y III de Geografía en el Centro Educativo de Jóvenes y Adultos - CEJA Senador Guerra

Mailson Pereira de Araújo¹

Sandra Kelly de Araújo²

RESUMO

O presente relato de experiência objetiva analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas no âmbito dos Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Geografia da UFRN, realizados no CEJA Senador Guerra (Caicó/RN). Justifica-se pela relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública de inclusão e pelo papel do estágio na formação docente crítica e sensível às diversidades. A metodologia adotada foi qualitativa, com abordagem descritivo-reflexiva, por meio de observação participante, registros de campo, análise de produtos pedagógicos e avaliação da assiduidade discente. No Estágio II, foi desenvolvida uma intervenção sobre “Energias e Sustentabilidade” com produção de cartazes e socialização via “lanche geográfico”, envolvendo estudantes com e sem deficiência auditiva. No Estágio III, a regência abordou conteúdos geográficos com metodologias ativas e culminou em uma aula de campo. Os resultados evidenciaram o protagonismo discente, o fortalecimento dos vínculos com o saber e a importância de práticas acessíveis e contextualizadas. Conclui-se que a integração entre planejamento, inclusão e metodologias ativas potencializa a aprendizagem e contribui para a construção da identidade docente em formação.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Estágio supervisionado; Geografia escolar; Inclusão; Metodologias ativas.

ABSTRACT

This experience report aims to analyze the development of inclusive and contextualized pedagogical practices during the Supervised Internships II and III of the Geography degree program at UFRN, conducted at CEJA Senador Guerra (Caicó/RN). It is justified by the importance of Youth and Adult Education (YAE) as a public policy of inclusion and by the

¹ Licenciado em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-CERES).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1189-286X>. E-mail: mbelcorp@hotmail.com.

² Docente do Departamento de Geografia (DGC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-CERES).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2048-6879>. E-mail: sandra.kelly.araujo@ufrn.br

role of internships in fostering critical and sensitive teacher education. The methodology was qualitative, using a descriptive-reflective approach, through participant observation, field notes, analysis of pedagogical products, and student attendance records. Internship II included an intervention on "Energy and Sustainability", with poster production and a "geographic snack" presentation, involving students with and without hearing impairments. Internship III focused on classroom teaching, addressing geographic topics with active methodologies and culminating in a field lesson. The results highlighted student protagonism, strengthened links to knowledge, and emphasized the value of accessible and contextualized practices. It is concluded that the integration of planning, inclusion, and active methodologies enhances learning and contributes to building the professional identity of future teachers.

Keywords: Youth and adult education; Supervised internship; School geography; Inclusion; Active methodologies.

RESUMEN

Este informe de experiencia tiene como objetivo analizar el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y contextualizadas durante las Prácticas Supervisadas II y III del curso de Licenciatura en Geografía de la UFRN, realizadas en el CEJA Senador Guerra (Caicó/RN). Se justifica por la relevancia de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como política pública de inclusión y por el papel del internado en la formación docente crítica y sensible a las diversidades. La metodología fue cualitativa, con enfoque descriptivo-reflexivo, mediante observación participante, registros de campo, análisis de productos pedagógicos y control de asistencia estudiantil. En la Práctica II, se desarrolló una intervención sobre "Energías y Sostenibilidad" con elaboración de carteles y socialización a través de un "refrigerio geográfico", incluyendo estudiantes con y sin discapacidad auditiva. La Práctica III se centró en la enseñanza de contenidos geográficos con metodologías activas y culminó con una clase de campo. Los resultados mostraron el protagonismo estudiantil, el fortalecimiento de los vínculos con el saber y la importancia de prácticas accesibles y contextualizadas. Se concluye que la integración entre planificación, inclusión y metodologías activas potencia el aprendizaje y contribuye a la construcción de la identidad docente en formación.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Práctica supervisada; Geografía escolar; Inclusión; Metodologías activas.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante modalidade de ensino voltada à reparação das desigualdades educacionais históricas, possibilitando o retorno à escolarização formal para sujeitos que, por diferentes razões, tiveram suas trajetórias interrompidas. Nesse sentido, Haddad e Siqueira (2016) destacam que a EJA constitui um campo de luta pelo direito à educação, sendo fundamental para a inclusão social e para a promoção da cidadania. No contexto da formação inicial de professores, atuar na EJA proporciona uma vivência rica e desafiadora, especialmente no ensino de Geografia, ao demandar práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e contextualizadas, que considerem os saberes de vida dos educandos (PIMENTA; LIMA, 2017). Os Estágios Supervisionados II e III realizados no CEJA Senador Guerra, em Caicó/RN, tornaram-se espaços privilegiados para essa experiência,

permitindo a articulação entre teoria e prática a partir do desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sobre "Energias e Sustentabilidade" e da regência de classe com abordagem de conteúdos geográficos diversos.

As vivências nesses dois momentos do estágio destacaram a necessidade de estratégias metodológicas adaptadas à realidade dos estudantes da EJA, especialmente diante de um grupo heterogêneo, com diferentes níveis de escolarização, experiências de vida e condições de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) afirmam que metodologias ativas favorecem o protagonismo discente e tornam a aprendizagem mais significativa ao aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes. Nesse cenário, emerge a seguinte pergunta norteadora: como as experiências de intervenção pedagógica e regência na EJA podem contribuir para a formação docente crítica e inclusiva no ensino de Geografia? Tal questionamento ganha relevo diante dos múltiplos desafios enfrentados nas escolas que atendem a esse público, como a evasão escolar, o cansaço pós-jornada de trabalho e a escassez de recursos didáticos (HADDAD; SIQUEIRA, 2016). Dessa forma, esta investigação propõe não apenas relatar as ações desenvolvidas, mas analisar suas implicações para o processo formativo docente, com base em práticas fundamentadas na inclusão, no protagonismo discente e na mediação crítica dos conteúdos escolares.

Metodologicamente, este estudo configura-se como um relato de experiência de natureza descritivo-reflexiva, desenvolvido nos Estágios Supervisionados II e III da Licenciatura em Geografia da UFRN/CERES. Conforme Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de formação, no qual teoria e prática se articulam por meio da reflexão crítica sobre a realidade escolar. O estágio foi realizado entre outubro de 2024 e julho de 2025, com turmas da EJA no CEJA Senador Guerra. As ações foram sistematizadas a partir da observação participante, da coleta de materiais produzidos pelos estudantes, das anotações de campo e das listas de presença. No Estágio II, a intervenção pedagógica foi construída com base em um diagnóstico prévio da turma e em diálogo com a professora titular, resultando em atividades que envolviam aula expositiva, oficina de cartazes e um momento de socialização nomeado "lanche geográfico". A presença de estudantes com deficiência auditiva exigiu adaptações pedagógicas e o uso de recursos visuais e intérprete de Libras durante todas as etapas, em conformidade com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

No Estágio III, a regência foi organizada com base na observação de aulas e no planejamento conjunto com a professora da turma, contemplando conteúdos como o Semiárido, as economias do Nordeste e a industrialização no Brasil. As aulas foram conduzidas com ênfase na contextualização dos conteúdos, na valorização dos saberes dos estudantes e no estímulo à participação, culminando em uma aula de campo no campus da UFRN. Conforme Callai (2013) e Cavalcanti (2013), o ensino de Geografia deve partir da realidade vivida pelos estudantes, favorecendo a leitura crítica do espaço geográfico e a construção de aprendizagens significativas. A análise dos dados coletados foi estruturada em um eixo cronológico, considerando as fases de observação, planejamento, execução e socialização, e teve como foco as dimensões da acessibilidade, da contextualização do ensino e do protagonismo discente, articuladas à formação docente em processo.

Parte-se do pressuposto de que o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente, permitindo ao licenciando compreender os desafios, as potencialidades e as especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Assim, este relato de experiência busca analisar como as intervenções pedagógicas desenvolvidas ao longo dos Estágios II e III contribuíram para a construção da identidade docente, para a promoção de práticas inclusivas e para o fortalecimento de estratégias de ensino contextualizadas, articulando as vivências da prática com os referenciais teóricos que fundamentam a formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2017).

A relevância do tema está atrelada à necessidade de fortalecer políticas públicas de educação inclusiva e de qualidade, principalmente no campo da EJA, ainda marcada por fragilidades estruturais, como a escassez de material didático, a alta evasão e a falta de formação específica para os docentes que nela atuam (MEC, 2021; HADDAD; SIQUEIRA, 2016). Refletir sobre práticas pedagógicas exitosas, que respeitam a diversidade dos sujeitos da EJA e promovem o engajamento dos estudantes, é fundamental para a construção de uma escola mais democrática, acessível e sensível às realidades locais. Nesse sentido, o presente relato contribui para o debate sobre metodologias de ensino em Geografia e sobre o papel social do professor em formação.

Justifica-se, portanto, a realização deste trabalho pela urgência de compartilhar experiências que problematizam o fazer docente na EJA e que apontam caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios cotidianos dessa modalidade. O relato também se justifica pelo seu caráter formativo, ao permitir que o licenciando experimente, reflita e reelabore sua prática pedagógica em contextos reais de ensino, sendo sensibilizado pelas demandas, pelas potências e pelas especificidades do público da EJA (PIMENTA; LIMA, 2017). Em um cenário educacional marcado pela exclusão, mostrar que a EJA pode ser espaço de construção de saberes e de fortalecimento da cidadania reafirma o compromisso ético e político da formação docente (HADDAD; SIQUEIRA, 2016).

O presente estudo tem como objetivos desenvolver e executar uma intervenção pedagógica junto à EJA, contribuindo para a formação docente e para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Estágio II); descrever e analisar criticamente a experiência de regência, fortalecendo a relação entre formação docente e aprendizagem discente (Estágio III); e refletir sobre as contribuições dessas vivências para a consolidação de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, o protagonismo estudantil e o ensino significativo de Geografia. Essa perspectiva está em consonância com os pressupostos de Callai (2013), Cavalcanti (2013), Bacich e Moran (2018) e Pimenta e Lima (2017), que defendem uma prática docente crítica, contextualizada e comprometida com a formação integral dos estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Educação de Jovens e Adultos como Política Pública de Inclusão Social

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma resposta histórica às desigualdades sociais e educacionais que afetam parcela significativa da população brasileira. Segundo Haddad e Siqueira (2016), a EJA representa um campo em disputa, no qual se cruzam demandas sociais, políticas públicas e lutas por reconhecimento. Esse cenário revela a importância da EJA não apenas como espaço de escolarização tardia, mas como instrumento de resgate da cidadania e de promoção da inclusão social.

A heterogeneidade do público da EJA exige práticas pedagógicas flexíveis e metodologias que dialoguem com os saberes acumulados ao longo da vida. Os estudantes, em geral, conciliam trabalho e estudo, possuem experiências escolares interrompidas e vivenciam condições sociais adversas. Nesse sentido, o professor precisa assumir um papel mediador, capaz de acolher, valorizar e transformar as trajetórias individuais em pontos de partida para o processo educativo (Haddad; Siqueira, 2016).

O Ministério da Educação (MEC, 2021) reconhece essas especificidades e propõe diretrizes que orientam as práticas docentes na EJA, destacando a necessidade de planejamento diversificado, avaliação formativa e articulação entre conhecimento científico e cotidiano dos educandos. Contudo, observa-se que muitas escolas ainda enfrentam dificuldades estruturais que dificultam a implementação plena dessas diretrizes, como a falta de materiais didáticos específicos e a sobrecarga de professores.

No contexto da EJA, a inclusão de pessoas com deficiência também demanda atenção especial. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura o direito à educação em igualdade de condições, com garantia de acessibilidade, recursos de comunicação e adaptações pedagógicas. Essa legislação fundamenta ações como o uso de intérprete de Libras e recursos visuais, práticas adotadas no Estágio II do presente estudo, revelando o compromisso ético com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A atuação do professor na EJA requer, portanto, uma postura reflexiva e crítica, que reconheça os limites impostos pela estrutura escolar, mas que busque superá-los por meio de práticas criativas e comprometidas com os direitos educacionais dos sujeitos. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) ressaltam que a formação docente deve promover a articulação entre teoria e prática, permitindo que o estagiário compreenda os desafios do cotidiano escolar como elementos formadores de sua identidade profissional.

O papel social da EJA se amplia ao considerarmos a função reparadora da escola pública frente às injustiças históricas. Segundo Haddad e Siqueira (2016), a EJA constitui um espaço de garantia do direito à educação e de enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse contexto, a formação do professor não pode ignorar essa dimensão política do ensino. Pimenta e Lima (2017) ressaltam que a formação docente deve preparar profissionais críticos e reflexivos, capazes de compreender a diversidade dos estudantes e atuar de forma comprometida com a transformação da realidade educacional.

Como enfatiza Araújo (2025), é necessário promover arranjos pedagógicos compatíveis com a vida do estudante-trabalhador, valorizando suas experiências e ampliando suas possibilidades de permanência. Isso significa planejar aulas que dialoguem com o cotidiano dos alunos, que incentivem sua participação ativa e que respeitem seus ritmos de aprendizagem. A formação docente que se dá nos estágios supervisionados deve contemplar essa sensibilidade pedagógica.

A EJA também se configura como um território de resistência e de afirmação de direitos, no qual os estudantes reivindicam oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem em condições de equidade. Segundo Haddad e Siqueira (2016), essa modalidade constitui um espaço de garantia do direito à educação e de enfrentamento das desigualdades sociais historicamente produzidas. Nesse contexto, o professor precisa estar atento às dinâmicas presentes na EJA e promover um ambiente democrático, acolhedor e participativo, valorizando os saberes e as experiências dos educandos (PIMENTA; LIMA, 2017).

Reconhecer a EJA como política pública de inclusão significa compreendê-la como um direito fundamental, e não apenas como uma alternativa destinada àqueles que não concluíram a escolarização na idade considerada regular. Conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2021), essa modalidade deve assegurar oportunidades de aprendizagem que respeitem as especificidades dos estudantes jovens e adultos, fortalecendo sua cidadania e inclusão social.

Dessa forma, refletir sobre a EJA é também discutir a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, na qual o acesso ao conhecimento seja efetivamente garantido a todos. Nesse processo, a formação docente assume papel central, pois deve preparar professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas críticas, inclusivas e socialmente comprometidas (PIMENTA; LIMA, 2017).

2.2. Metodologias Ativas, Acessibilidade e Prática Docente na EJA: Caminhos para uma Aprendizagem Significativa

A construção de um ensino significativo na EJA passa, necessariamente, pela adoção de metodologias que respeitem os sujeitos em sua totalidade. As metodologias ativas têm sido amplamente defendidas como estratégias potentes para estimular o protagonismo discente e fomentar o engajamento nas aulas, especialmente em contextos onde o desinteresse e a evasão ainda são desafios recorrentes (Bacich; Moran, 2018).

Essas metodologias colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, propondo que ele atue como agente ativo, capaz de investigar, refletir e construir conhecimentos a partir de situações reais. No Estágio II, a experiência com a produção de cartazes e a socialização em forma de “lanche geográfico” revelou a potência dessas abordagens na EJA, uma vez que promoveu a participação efetiva dos alunos, inclusive daqueles com deficiência auditiva.

Valente (2018) aponta que o ensino híbrido e as práticas colaborativas favorecem ecossistemas de aprendizagem mais inclusivos e interativos. Ao integrar diferentes linguagens e tecnologias, o professor amplia as possibilidades

de expressão e compreensão dos conteúdos, rompendo com o modelo tradicional e expositivo de ensino. Na EJA, essa abordagem se mostra ainda mais necessária, dada a diversidade dos perfis e dos repertórios dos estudantes.

A inclusão educacional deve ser compreendida como princípio estruturante das práticas pedagógicas na EJA. Não basta garantir o acesso; é preciso assegurar condições efetivas de participação e aprendizagem. Como enfatiza Araújo (2024), o trabalho com alunas surdas no CEJA exigiu adaptações que envolveram o uso contínuo de imagens, escrita acessível e recursos visuais complementares. Essas estratégias beneficiaram não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a turma.

O planejamento pedagógico inclusivo requer sensibilidade e escuta ativa por parte do professor. A acessibilidade não se limita a recursos técnicos, mas envolve atitudes, linguagem clara, abertura ao diálogo e valorização dos diferentes modos de aprender. Nesse sentido, a presença do intérprete de Libras, somada à mediação docente, favoreceu a equidade na sala de aula e possibilitou que todos os estudantes compartilhassem saberes.

Além disso, o uso de metodologias ativas favorece a criação de vínculos afetivos e pedagógicos, fundamentais para o enfrentamento da evasão escolar. Como destaca Araújo (2025), o acolhimento e a valorização dos saberes de vida foram estratégias fundamentais para garantir a permanência dos alunos assíduos no Estágio III. Esses elementos contribuem diretamente para o sentimento de pertencimento e para o fortalecimento da autoestima dos educandos.

O campo da Geografia, por sua natureza crítica e territorial, oferece amplas possibilidades para o desenvolvimento de práticas ativas e contextualizadas. A realização de uma aula de campo, por exemplo, permite que os estudantes conectem os conteúdos à sua vivência, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Callai (2013) e Cavalcanti (2013) defendem o trabalho de campo como articulador entre teoria e realidade concreta, potencializando a leitura crítica do espaço.

A atuação docente na EJA exige, portanto, uma postura investigativa e reflexiva. O professor precisa ser capaz de observar, interpretar e intervir no processo de aprendizagem com base em evidências e em diálogo constante com os alunos. Esse movimento contínuo de planejamento, ação e avaliação constitui a base de uma prática pedagógica efetiva e transformadora (Pimenta; Lima, 2017).

A triangulação de instrumentos avaliativos como as anotações de campo, os produtos elaborados pelos estudantes e o acompanhamento da assiduidade constitui uma estratégia que amplia a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar a análise de diferentes dimensões do desenvolvimento discente. Segundo Pimenta e Lima (2017), a utilização de múltiplos registros durante o estágio favorece uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e contribui para a construção da identidade docente. Nessa perspectiva, o acompanhamento do desempenho dos estudantes ultrapassa a dimensão dos conteúdos, contemplando aspectos como participação, cooperação, criatividade e envolvimento nas atividades propostas.

Por fim, o uso de metodologias ativas e acessíveis na formação docente não apenas qualifica o ensino de Geografia na EJA, mas também fortalece a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e comprometida com a

justiça social. Conforme Bacich e Moran (2018), metodologias centradas no protagonismo discente favorecem aprendizagens mais significativas e participativas. Da mesma forma, Pimenta e Lima (2017) destacam que a articulação entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas. Assim, a experiência relatada evidencia que intervenções planejadas e fundamentadas teoricamente podem contribuir para transformar o cotidiano escolar e promover uma educação mais inclusiva.

2.3. Formação Docente em Geografia: Estágio Supervisionado como Espaço de Construção da Identidade Profissional

A formação docente é um processo que vai além da aquisição de conhecimentos teóricos; trata-se da constituição de uma identidade profissional mediada pela prática, pela reflexão e pelo enfrentamento de situações reais de ensino. No curso de Geografia, o estágio supervisionado assume papel central nesse processo, ao possibilitar o contato direto com os desafios da escola pública, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a diversidade de experiências exige do professor uma atuação crítica, ética e contextualizada. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio não é um apêndice da formação, mas um eixo estruturante que articula a teoria à prática em movimento dialógico e transformador.

Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui uma etapa de transição entre o mundo acadêmico e a realidade da sala de aula, exigindo do licenciando a capacidade de planejar, executar, avaliar e replanejar suas ações pedagógicas. O contato com os estudantes da EJA no CEJA Senador Guerra evidenciou essa complexidade, ao exigir estratégias específicas de acolhimento, adaptação de linguagem e metodologias que respeitassem os tempos e ritmos do grupo. A formação docente em Geografia, portanto, não pode prescindir desse exercício prático, pois é nele que o futuro professor confronta seus pressupostos e aprende a lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar.

O ensino de Geografia, ao tratar de temas como território, paisagem, lugar e espacialidades, exige uma abordagem que integre os conteúdos aos contextos vividos pelos estudantes. A prática de estágio possibilita que o licenciando experimente essa articulação, como ocorreu na aula de campo realizada no Estágio III, que permitiu a leitura crítica do espaço geográfico do entorno escolar. De acordo com Callai (2013), a Geografia escolar deve promover a compreensão do mundo a partir da realidade do aluno, valorizando o território como fonte de conhecimento e transformação social.

A constituição da identidade docente envolve também a tomada de decisões pedagógicas autônomas. Durante os estágios, o planejamento de sequências didáticas, a escolha de recursos, a gestão do tempo e a condução das aulas exigem do licenciando um posicionamento responsável e fundamentado. Conforme Pimenta e Lima (2017), esse processo contribui para a internalização de valores profissionais, como o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, a valorização do conhecimento e o respeito às diferenças.

O estágio na EJA, em especial, desafia o estagiário a reconhecer os saberes prévios dos educandos como ponto de partida para o ensino. Isso exige

uma escuta sensível e uma postura investigativa, capaz de construir pontes entre os conteúdos geográficos e as vivências dos alunos. A valorização da experiência de vida como componente pedagógico é destacada por Haddad e Siqueira (2016), que defendem uma abordagem dialógica e horizontal no processo educativo da EJA.

Outro aspecto relevante da formação docente vivenciado nos estágios é a articulação entre planejamento e flexibilidade. Embora o plano de aula seja uma ferramenta essencial, o professor precisa estar preparado para adaptá-lo frente às situações imprevistas, como ausências de alunos, mudanças na rotina escolar ou dificuldades de compreensão. Esse equilíbrio entre organização e improviso é uma das competências mais exigidas da prática docente, especialmente em turmas de EJA, marcadas pela instabilidade e heterogeneidade.

A mediação pedagógica é um elemento central na constituição da identidade profissional. No contexto do Estágio II, a presença de estudantes surdos mediada por intérprete de Libras exigiu do estagiário uma atuação comunicativa diferenciada, com uso intensivo de imagens e linguagem acessível. Essa experiência reafirma o papel do professor como facilitador da aprendizagem e agente de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) respalda essas práticas, ao exigir adaptações razoáveis e apoios à comunicação.

A avaliação também se mostra um componente formativo importante nos estágios. Ao observar a resposta dos estudantes, analisar os produtos das aulas (como cartazes e debates) e refletir sobre os próprios erros e acertos, o estagiário desenvolve sua autonomia crítica. Para Bacich e Moran (2018), a avaliação formativa é essencial nas metodologias ativas, pois permite ajustes contínuos no percurso didático e favorece o protagonismo do aluno.

Além disso, a prática do estágio supervisionado fortalece o sentimento de pertencimento à profissão docente, uma vez que possibilita ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar e estabelecer relações com professores, gestores e estudantes. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio constitui um espaço privilegiado de formação, no qual o futuro professor articula teoria e prática, desenvolvendo competências profissionais e construindo sua identidade docente. O contato com a comunidade escolar permite compreender a complexidade das relações educativas e reconhecer-se como integrante de um processo coletivo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, essa dimensão afetiva e colaborativa assume papel relevante na formação inicial, favorecendo o engajamento, a reflexão crítica e o compromisso com o exercício da docência (PIMENTA; LIMA, 2017).

Por fim, a experiência nos Estágios II e III demonstra que a formação docente em Geografia deve ser concebida como um processo contínuo, reflexivo e situado, que se constrói no fazer, no refazer e no refletir sobre o ensinar. O estágio supervisionado, longe de ser uma simples etapa burocrática, é o espaço privilegiado para o encontro entre o saber acadêmico e a realidade concreta da escola pública, especialmente na EJA, onde a prática pedagógica se entrelaça com os princípios da inclusão, da justiça social e do direito à educação.

2.4. O Papel do Ensino de Geografia na Valorização dos Saberes de Vida na EJA

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui um papel estratégico na valorização dos saberes de vida dos estudantes, uma vez que essa disciplina permite a articulação entre o conhecimento científico e as experiências cotidianas. Ao tratar de temas como território, espaço, meio ambiente e organização social, a Geografia escolar pode transformar-se em uma ferramenta de leitura crítica do mundo. Como destaca Cavalcanti (2013), a Geografia deve partir da realidade do educando, promovendo a atribuição de sentidos aos conteúdos escolares com base no território vivido.

Na EJA, essa abordagem se torna ainda mais relevante, pois os estudantes carregam trajetórias de vida marcadas por trabalho, deslocamentos, experiências culturais diversas e vivências familiares que constituem um repertório riquíssimo para a construção do conhecimento. Quando o professor reconhece e acolhe esses saberes, promove a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados no espaço escolar, fortalecendo sua autoestima e sua relação com o aprender. Essa valorização é também um gesto político e pedagógico de combate às desigualdades educacionais.

Callai (2013) afirma que o ensino de Geografia deve ser capaz de problematizar o espaço, aproximando o aluno da realidade e da possibilidade de transformação social. Essa perspectiva se concretiza na EJA quando se exploram conteúdos que dialogam com a vida do estudante, como questões ambientais locais, condições de moradia, acesso aos serviços públicos e as relações entre campo e cidade. A disciplina, assim, ultrapassa a função conteudista e passa a cumprir um papel formativo mais amplo.

Durante os Estágios II e III, a escolha dos temas e das metodologias priorizou a articulação entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes. A intervenção sobre “Energias e Sustentabilidade” tratou de hábitos de consumo, reutilização e impactos ambientais, todos temas presentes no cotidiano dos alunos. Já na regência, o estudo do Semiárido permitiu discutir o clima, o solo, a vegetação e os modos de vida da região Nordeste, ampliando o entendimento sobre o próprio território.

A aula de campo representou um momento emblemático nesse processo. Ao percorrer os espaços da universidade, os estudantes foram convidados a observar elementos do relevo, da vegetação, da ocupação urbana e dos usos do solo, relacionando teoria e prática. Como argumentam Bacich e Moran (2018), a aprendizagem se torna mais significativa quando incorpora a experiência concreta e promove a resolução de problemas reais. No caso da EJA, isso significa criar oportunidades de reconhecimento da trajetória dos alunos como parte do processo formativo.

A construção do conhecimento geográfico na EJA também exige uma postura metodológica dialógica. A escuta ativa do professor, o estímulo à fala dos estudantes e a valorização das narrativas pessoais são recursos didáticos potentes. Conforme Pimenta e Lima (2017), o processo formativo deve integrar razão e sensibilidade, técnica e afeto, ciência e vivência. Isso se faz presente quando os conteúdos são adaptados às realidades locais e às necessidades de aprendizagem dos sujeitos.

A valorização dos saberes de vida também se relaciona à permanência dos estudantes na escola. Quando percebem que sua história importa e que seus conhecimentos são respeitados, os alunos tendem a se engajar mais nas atividades e a construir laços com o espaço escolar. Na turma do Estágio III, os estudantes assíduos demonstraram esse envolvimento, participando ativamente das discussões, das produções em grupo e da aula de campo, mesmo com as dificuldades impostas pela jornada de trabalho diária.

O ensino de Geografia, nesse contexto, atua como ponte entre o mundo vivido e o mundo do conhecimento sistematizado. Ele permite que o estudante compreenda sua inserção no espaço, seus direitos sociais, suas possibilidades de transformação e sua identidade territorial. A EJA, por sua vez, oferece o ambiente propício para esse diálogo, desde que o professor esteja aberto à escuta e disposto a repensar sua prática pedagógica em favor da inclusão e do pertencimento.

A formação docente em Geografia, portanto, precisa incorporar esse compromisso com os saberes de vida, a pluralidade cultural e as territorialidades dos sujeitos da EJA. O estágio supervisionado é o momento ideal para esse exercício, pois permite vivenciar situações reais, refletir criticamente sobre elas e elaborar práticas pedagógicas significativas. Como reforça Araújo (2025), o desafio de ensinar na EJA é também uma oportunidade de aprender a ensinar com respeito, com propósito e com humanidade.

Dessa forma, o ensino de Geografia na EJA não deve ser reduzido a uma simples transmissão de conteúdos, mas compreendido como um processo de construção coletiva do saber, no qual os estudantes são agentes ativos e portadores de conhecimentos legítimos. Valorizar esses saberes é não apenas reconhecer a diversidade dos sujeitos da EJA, mas também reafirmar o papel transformador da educação pública e popular.

3. METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, descritivo-reflexiva, realizado no contexto dos Estágios Supervisionados II e III do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), campus Caicó. O campo empírico compreende o Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) Senador Guerra, localizado no município de Caicó/RN, onde atuam turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em período noturno.

O recorte temporal da experiência abrange dois momentos distintos, porém complementares. O Estágio II foi desenvolvido entre os dias 07 de outubro e 09 de dezembro de 2024, com a proposta de uma intervenção pedagógica na turma do Bloco C (Ensino Fundamental II/EJA), composta por seis estudantes, dos quais três apresentavam deficiência auditiva, com acompanhamento permanente de intérprete de Libras. Já o Estágio III ocorreu entre 22 de abril e 18 de julho de 2025, voltado para a regência de classe em uma turma com 15 estudantes matriculados, sendo oito com frequência regular.

A metodologia adotada buscou respeitar os princípios da observação participante, com foco na escuta atenta e no registro sistemático das interações,

desafios e aprendizagens ocorridas no ambiente escolar. As etapas do Estágio II envolveram: diagnóstico inicial com aplicação de questionário; planejamento conjunto com a professora titular da turma; elaboração e aplicação de aula expositivo-dialogada sobre o tema “Energias e Sustentabilidade”; oficina de produção de cartazes com os alunos; e culminância em uma socialização temática denominada “lanche geográfico”. Todas essas ações foram desenvolvidas com suporte visual e comunicação acessível, considerando as necessidades dos alunos surdos.

No Estágio III, o procedimento metodológico incluiu observação prévia de aulas, planejamento colaborativo da sequência didática e regência de conteúdos geográficos distribuídos em cinco temas: o Semiárido brasileiro, a formação territorial do Nordeste, as economias fundantes da região, o processo de industrialização no Brasil e a dinâmica da população brasileira. A prática culminou em uma aula de campo no campus da UFRN/CERES, articulando conteúdos como climatologia, geologia e cartografia ao espaço vivido pelos estudantes.

A coleta de dados se deu por meio de registros em diário de campo, análise dos produtos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes (cartazes e apresentações), observações sistemáticas em sala de aula, e acompanhamento da assiduidade. A triangulação dessas fontes permitiu uma análise mais aprofundada sobre os efeitos das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da identidade docente em formação.

Os eixos de análise não foram definidos de maneira arbitrária, mas construídos a partir das situações observadas durante o desenvolvimento dos estágios e da recorrência de aspectos identificados nos registros de campo, nas produções elaboradas pelos estudantes, nas observações em sala de aula e no acompanhamento da assiduidade. Ao longo da organização e leitura desses materiais, verificou-se que questões relacionadas à acessibilidade, à contextualização dos conteúdos geográficos e ao protagonismo discente se repetiam de forma significativa, constituindo-se, assim, como categorias de análise. Esses eixos orientaram a interpretação dos dados ao possibilitar a identificação de evidências sobre as potencialidades, os desafios e as aprendizagens decorrentes das práticas pedagógicas desenvolvidas, sempre em diálogo com o referencial teórico adotado.

O referencial metodológico apoia-se nos pressupostos da pesquisa-formação, segundo a qual o ato de pesquisar se entrelaça com o ato de formar-se, permitindo que o estagiário se reconheça como sujeito ativo na construção de sua prática docente (PIMENTA; LIMA, 2017). Nesse sentido, o estágio supervisionado não é apenas um espaço de experimentação, mas um tempo formativo em que o professor em formação aprende a pensar e repensar sua prática em diálogo com a realidade da escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas nos Estágios Supervisionados II e III revelaram a potência formativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes quanto para a consolidação da identidade docente em formação. Os resultados apontam para a eficácia de práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade, inclusão e

contextualização, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2021) e com os estudos de Pimenta e Lima (2017), que reforçam o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática.

No Estágio II, a sequência composta por diagnóstico, aula expositivo-dialogada, oficina de cartazes e socialização com o “lanche geográfico” demonstrou alto grau de participação e engajamento dos estudantes. Essa dinâmica favoreceu o protagonismo discente e reforçou a importância das metodologias ativas na EJA, conforme defendido por Bacich e Moran (2018). O envolvimento dos estudantes na produção dos cartazes e na apresentação dos conteúdos durante a culminância do projeto evidenciou que a aprendizagem se torna mais significativa quando relacionada ao cotidiano e construída de forma colaborativa.

Um dos resultados mais expressivos foi a ampliação da compreensão conceitual sobre temas como fontes de energia, sustentabilidade e práticas de consumo consciente. Além disso, observou-se um fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e destes com o conhecimento geográfico, permitindo resgatar a autoestima e a confiança em suas capacidades intelectuais. Essa constatação está em conformidade com o que afirmam Valente (2018) e Haddad e Siqueira (2016), ao defenderem a valorização dos saberes de vida e a mediação intencional como elementos essenciais no processo educativo da EJA.

Outro aspecto de destaque foi a acessibilidade. A presença de três alunas com deficiência auditiva impôs ao planejamento pedagógico o desafio da adaptação linguística e visual, o que resultou em práticas mais inclusivas e efetivas para toda a turma. O uso de recursos visuais, legendas, linguagem acessível e o apoio constante do intérprete de Libras contribuíram para a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), tais adaptações constituem não apenas um dever institucional, mas um direito do estudante, garantindo sua plena participação e desenvolvimento.

No Estágio III, a regência de classe foi estruturada com base em conteúdos geográficos significativos, como o Semiárido, a formação territorial do Nordeste e a industrialização brasileira, sendo conduzida com metodologias contextualizadas e práticas participativas. Um dos momentos de maior impacto foi a aula de campo no campus da UFRN, que permitiu aos estudantes estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e o território vivido, conforme defendem Cavalcanti (2013) e Callai (2013), para quem o campo é espaço privilegiado de mediação entre o conhecimento científico e a experiência concreta.

Apesar dos avanços, alguns desafios persistiram ao longo do processo, especialmente relacionados à evasão escolar, à baixa assiduidade e ao cansaço dos estudantes, que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Dentre os 15 estudantes matriculados na turma do Estágio III, apenas oito frequentavam com regularidade. Esse dado reflete a fragilidade estrutural da EJA e confirma o que apontam Araújo (2025) e Haddad e Siqueira (2016): a permanência dos estudantes está diretamente ligada à adoção de práticas pedagógicas acolhedoras e à flexibilização curricular que respeite as realidades dos sujeitos da EJA.

A análise dos registros de aula, das produções dos alunos e das observações de campo permitiu identificar que as ações pedagógicas que

promoveram maior participação foram aquelas que integraram diferentes linguagens (visual, oral, corporal), que dialogaram com os saberes prévios dos estudantes e que promoveram o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Essa percepção reforça os pressupostos de Bacich e Moran (2018) sobre a eficácia das metodologias ativas e híbridas na educação contemporânea, especialmente quando aliadas ao compromisso com a inclusão e à sensibilidade pedagógica.

Outro ponto relevante é que o estágio supervisionado possibilitou ao licenciando uma compreensão mais profunda sobre o papel do professor na EJA, não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador, articulador de vivências e agente de transformação social. A experiência revelou que a formação docente se consolida na prática, por meio do enfrentamento dos dilemas reais da escola, exigindo constante reflexão, escuta e reinvenção das estratégias de ensino, conforme apontado por Pimenta e Lima (2017).

Além disso, o estágio contribuiu para o amadurecimento da postura ética e crítica do futuro professor ao proporcionar vivências relacionadas à acessibilidade, à diversidade, ao protagonismo estudantil e às políticas públicas educacionais. Segundo Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado constitui um espaço formativo que favorece o desenvolvimento da reflexão crítica e da identidade profissional, permitindo ao licenciando compreender os desafios da prática docente e atuar de forma mais consciente e comprometida. Essas experiências fortaleceram não apenas a prática pedagógica, mas também o compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada, em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e das diretrizes do Ministério da Educação (MEC, 2021).

Em síntese, os resultados alcançados evidenciam que o uso de metodologias ativas, acessíveis e contextualizadas contribui significativamente para a aprendizagem dos estudantes da EJA e para a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade presente nessa modalidade de ensino. Conforme destacam Bacich e Moran (2018), estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem favorecem maior participação e construção significativa do conhecimento. Da mesma forma, Pimenta e Lima (2017) ressaltam que a articulação entre teoria e prática fortalece a formação docente crítica e reflexiva. Assim, a experiência desenvolvida reafirma a escola como espaço de inclusão, diálogo e transformação social, no qual a prática pedagógica se consolida por meio da escuta, da mediação e da construção coletiva do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência permitiu analisar as contribuições dos Estágios Supervisionados II e III para a formação docente em Geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando que a articulação entre planejamento pedagógico, inclusão, contextualização dos conteúdos e reflexão sobre a prática favorece tanto o desenvolvimento profissional do licenciando quanto o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. As experiências desenvolvidas no CEJA Senador Guerra demonstraram que o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado para a aproximação entre

os conhecimentos construídos na universidade e as demandas concretas da escola, possibilitando ao futuro professor compreender a complexidade da atuação docente e desenvolver competências relacionadas à mediação pedagógica, à escuta sensível e à tomada de decisões diante das diferentes situações vivenciadas em sala de aula.

As práticas desenvolvidas ao longo dos estágios evidenciaram que a utilização de metodologias ativas, associada à valorização dos saberes de vida dos estudantes e ao planejamento de estratégias inclusivas, favoreceu o envolvimento da turma nas atividades propostas e fortaleceu o protagonismo discente. A produção de cartazes, a aula de campo, os momentos de socialização e a utilização de recursos visuais adaptados contribuíram para tornar o ensino de Geografia mais significativo, aproximando os conteúdos escolares da realidade dos educandos. A presença de estudantes com deficiência auditiva também proporcionou importantes reflexões sobre acessibilidade, adaptação metodológica e equidade, demonstrando que práticas inclusivas beneficiam toda a comunidade escolar.

Entretanto, a experiência também revelou desafios que precisam ser reconhecidos e problematizados. A elevada evasão escolar, a baixa frequência de parte dos estudantes, o cansaço decorrente da jornada de trabalho, as limitações estruturais da instituição e a necessidade constante de adaptação das estratégias pedagógicas mostraram que o desenvolvimento das atividades ocorreu em um contexto permeado por dificuldades que, muitas vezes, extrapolam a atuação do professor. Essas situações exigiram flexibilidade, reorganização do planejamento e reflexão permanente sobre a prática, evidenciando que a realidade da EJA nem sempre permite que as propostas pedagógicas ocorram exatamente como planejadas. Desse modo, a experiência permitiu compreender que a formação docente também se constrói a partir das limitações encontradas e da capacidade de ressignificar as ações desenvolvidas diante dos desafios cotidianos.

Outra aprendizagem relevante refere-se ao reconhecimento de que a teoria e a prática estabelecem uma relação dinâmica, nem sempre marcada por completa convergência. Embora os referenciais teóricos tenham orientado o planejamento das atividades, a realidade da sala de aula apresentou situações imprevistas que demandaram decisões pedagógicas imediatas, adaptações metodológicas e reorganização das estratégias inicialmente previstas. Esse movimento reforçou a compreensão de que o estágio supervisionado não consiste apenas na aplicação de conhecimentos acadêmicos, mas em um processo contínuo de reflexão, análise crítica e reconstrução das práticas docentes a partir das experiências vividas.

Como implicação prática, este estudo reforça a necessidade de ampliar o investimento na formação inicial e continuada de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos, bem como fortalecer políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes, à melhoria da infraestrutura escolar, à produção de materiais didáticos acessíveis e ao suporte às práticas inclusivas. Além disso, torna-se fundamental incentivar propostas pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos educandos e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais democrática, equitativa e socialmente comprometida.

Este relato apresenta, contudo, algumas limitações. Por tratar-se de uma experiência desenvolvida em uma única instituição e durante um período específico de estágio, seus resultados refletem uma realidade localizada, não sendo passíveis de generalização para todos os contextos da EJA. Além disso, o tempo disponível para acompanhamento das turmas impossibilitou avaliar os efeitos das intervenções pedagógicas em longo prazo, restringindo a análise aos resultados observados durante o período de realização dos estágios.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre os impactos das metodologias ativas e das práticas inclusivas na permanência e no desempenho dos estudantes da EJA, bem como analisem seus efeitos ao longo do tempo. Também são pertinentes estudos que abordem estratégias para enfrentamento da evasão escolar, fortalecimento da formação docente e desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis às diferentes necessidades dos educandos.

Conclui-se, portanto, que o estágio supervisionado representa um espaço fundamental para a construção da identidade profissional do professor de Geografia, possibilitando vivências que ultrapassam a dimensão técnica da docência e favorecem o desenvolvimento de uma prática crítica, ética, inclusiva e socialmente comprometida. Mais do que confirmar conhecimentos previamente adquiridos, a experiência permitiu compreender que ensinar na Educação de Jovens e Adultos significa aprender continuamente com os sujeitos, com os desafios da escola e com as múltiplas possibilidades de transformação que emergem do cotidiano educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 33, n. 1, p. 141-157, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/bgg.v33i1.23847>. Acesso em: 1 set. 2025.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Andréa. **Educação de Jovens e Adultos: um campo em disputa**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 21-44, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216502>. Acesso em: 1 set. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes e orientações para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eja>. Acesso em: 1 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

VALENTE, José Armando. **O ensino híbrido como ecossistema de aprendizagem**. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 2, p. 298-318, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p298-318>. Acesso em: 1 set. 2025.

Submetido em: 28/01/2026

Aceito em: 07/08/2026