



## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luís Fabiano de Aguiar Silva<sup>1</sup>(SEDUC-MA)  
Email: [lfgeo@hotmail.com](mailto:lfgeo@hotmail.com)

Raimundo Lenilde de Araújo<sup>2</sup>(UFPI)  
Email: [raimundolenilde@ufpi.edu.br](mailto:raimundolenilde@ufpi.edu.br)

**Resumo:** Apresenta-se os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a formação do professor de Geografia que leciona para alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Intrigados em discutir a formação do professor de Geografia que ensina na EJA, fomos impelidos a buscar essa informação para compreender como se dá o processo formativo, uma vez que não havendo restrições, todos os professores licenciados estariam aptos a atuar nessa modalidade de ensino. No curso teórico-conceitual do trabalho buscou-se dialogar com autores como Koch (2014), Laffin (2006, 2102), Quintão (2011) e Bardin (2010), com intuito de contribuir acerca da formação docente no contexto dessa modalidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; Formação Docente.

**Eixo Temático:** GT1 - A Educação Geográfica e as Políticas atuais para a Formação Docente

### INTRODUÇÃO

A reflexão sobre formação do professor e, principalmente, o de Geografia, por si só já comporta elementos complexos, ainda mais quando articulada ao debate acerca da educação de jovens e adultos. Assim, para realização dessa análise, utilizou-se parte dos dados coletados junto aos professores de Geografia que lecionam para alunos e alunas jovens e adultos da rede estadual de ensino em São Luís-MA, permeado pela literatura sobre formação de professores, com intuito de identificar elementos formativos sobre a EJA.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica, que carece de atenção especial às suas particularidades e, conseqüentemente,

<sup>1</sup> - Docente da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

<sup>2</sup> - Docente da Universidade Federal do Piauí.



também a formação de professores. A LDB 9.394/96, ao definir as incumbências dos profissionais de educação, não apresenta uma atuação específica em etapas da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que impede do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 2001, p. 10).

Laffin (2012), alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. No entanto, ainda são raras as instituições brasileiras destinadas a essa formação, seja nas universidades públicas ou privadas, ficando a mesma por conta da formação em serviço das redes de ensino. Assim, qualquer professor com habilitação para atuar no ensino fundamental e ensino médio pode ser professor de jovens e adultos, mesmo os que não cursaram disciplinas específicas pertinentes a essa modalidade durante a graduação ou discutiram internamente no âmbito de outras disciplinas sua especificidade.

Para Quintão (2011), sem um embasamento teórico na formação inicial do professor, bem como a carência de recursos didáticos com base em um currículo apropriado, o resultado resume-se na transposição de práticas tradicionais oriundas do ensino regular. Sabe-se que a formação inicial sólida deve contemplar domínio de conteúdo, estrutura curricular e conhecimentos pedagógicos dos diversos níveis e modalidades, na educação básica.

Assim, os professores de jovens e adultos não estão preparados para desempenhar seu papel na sala de aula, por não haver uma preparação teórico-metodológica prévia à compreensão das especificidades, das necessidades e possibilidades dos alunos e alunas. O problema de não haver professores voltados especificamente para educação de pessoas jovens e adultas, segundo Laffin (2012) não é uma questão de ordem pessoal e sim estrutural. São escassas as instituições de ensino superior, quem contemplam no currículo dos cursos de licenciaturas propostas pedagógicas para essa modalidade de ensino. Logo, a formação dos professores, e dentre estes, os de Geografia ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas como os



pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social, fruto da curiosidade docente (LAFFIN, 2012).

Diante desse contexto e, particularmente sobre a formação dos professores de Geografia que ensinam nas salas de jovens e adultos, circunscreve-se a necessidade de voltarmos nosso olhar sobre as trajetórias dessa formação inicial dos sujeitos do processo educativo: os professores e professoras.

### **ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFESSOR (A) DE GEOGRAFIA DA EJA**

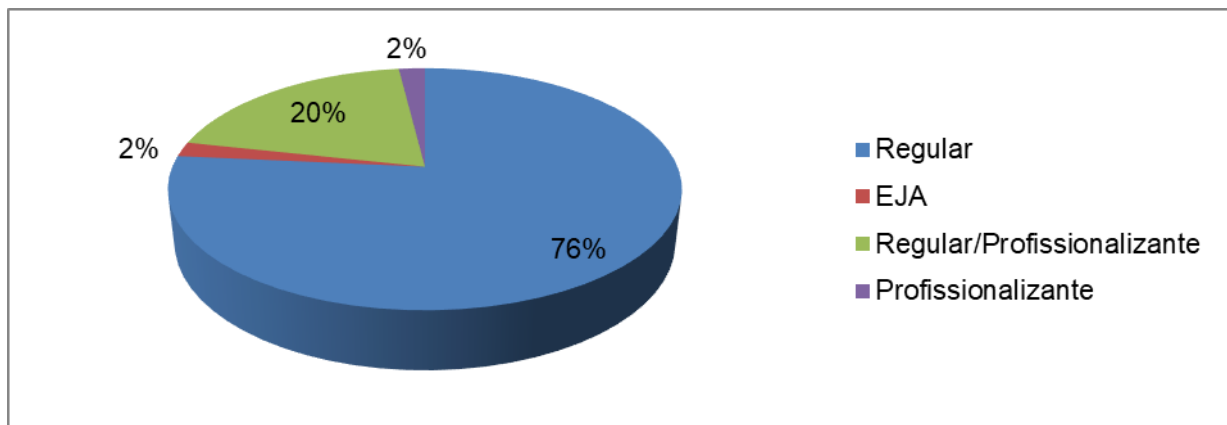
Neste trabalho, aplicou-se questionário socioeconômico e cultural, complementada por uma ou outra questão aberta, tendo por finalidade colher informações referentes aos aspectos formativos dos sujeitos pesquisados – os professores e professoras de Geografia. As questões fechadas foram analisadas e transformadas em gráficos e tabelas; as abertas receberam tratamento analítico através da técnica de análise categorial de conteúdo (BARDIN, 2010, p. 19), que consiste no “[...] desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógico [...]”. De forma simples permite condensar dados que trazem contextos semelhantes, realizando-se a aproximação semântica dos mesmos.

Apresentou-se parte dos resultados referentes ao questionário cultural e socioeconômico, aplicados a 51 professores e professoras, escolhidos mediante o único critério, o de lecionar em turmas de EJA no Ensino Fundamental ou Ensino Médio das escolas públicas estaduais de São Luís. Portanto, mediante este instrumento buscou-se identificar aspectos da formação profissional, e principalmente, a presença de elementos formativos na EJA. Nesse sentido, empreendemos nossa caminhada a partir das informações referentes à escolarização básica dos profissionais, reconhecendo a interdependência entre este nível de ensino, e a educação superior.



Interessamo-nos em saber em qual modalidade de ensino professores e professoras de Geografia concluíram a educação básica. E obtivemos os resultados constantes no gráfico 1.

Gráfico 1 – Modalidade de ensino que estudaram professores e professoras.



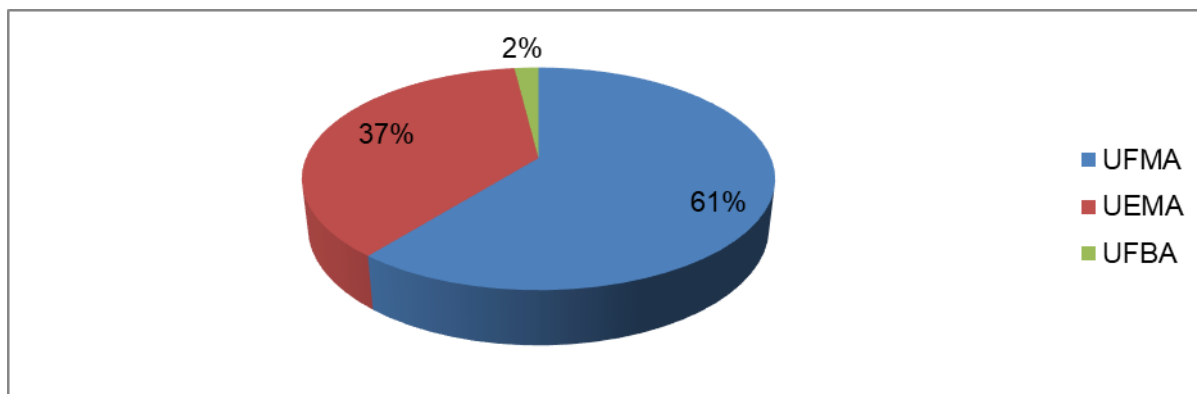
Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os dados revelam que a grande maioria (76%) dos professores e professoras estudou na educação básica na modalidade de ensino regular, enquanto outros 20% estudaram parte na modalidade regular, parte na educação profissional. Uma minoria de somente 2% fez toda educação básica na modalidade de educação profissionalizante. E apenas um pequeno percentual de 2% estudou na modalidade de educação para jovens e adultos.

Quanto à formação acadêmica dos 51 professores e professoras de Geografia que atuam na educação de jovens e adultos, todos declararam ter curso superior completo de Licenciatura em Geografia. Dentre estes, 12 possuem outras formações: 6 são bacharéis em Geografia, 2 são licenciados em História, 2 possuem o curso de Pedagogia e outros 2 são formados em Direito e Enfermagem. O gráfico 2 retrata a instituição formadora dos licenciados em Geografia.

Gráfico 2 – Instituição de ensino superior de formação dos professores e professoras.



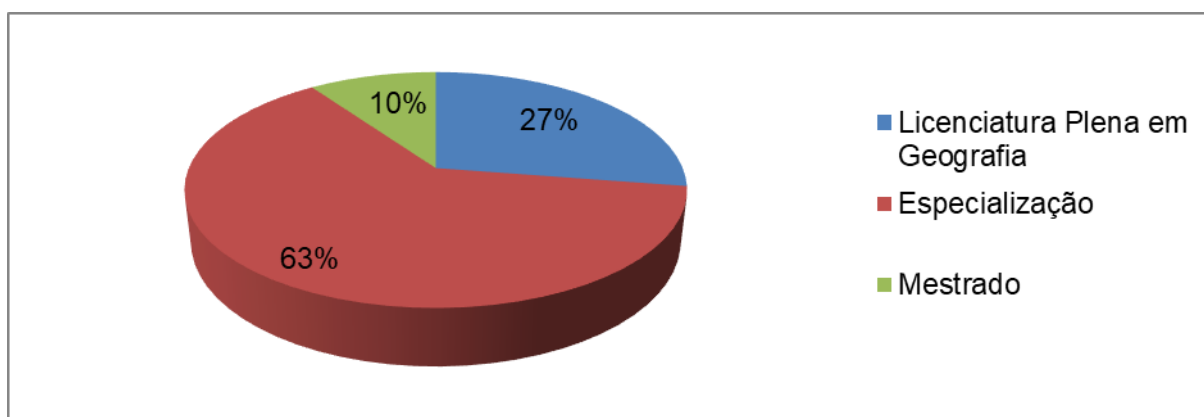


Fonte: Pesquisa direta (2016).

Os professores e professoras são oriundos da Universidade Federal do Maranhão (61%) e da Universidade Estadual do Maranhão (37%), as principais Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas na capital maranhense. Apenas um percentual de 2% é oriundo da Universidade Federal da Bahia.

Ainda segundo os critérios formativos verificamos que 27% dos professores e professoras de Geografia que lecionam na educação de pessoas jovens e adultas permanecem apenas com a Licenciatura Plena em Geografia. No entanto, 63% já possuem uma pós-graduação *lato sensu* e 10% já concluíram o mestrado, como podemos visualizar no gráfico 3.

Gráfico 3 – A formação acadêmica dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Médio em São Luís – MA.



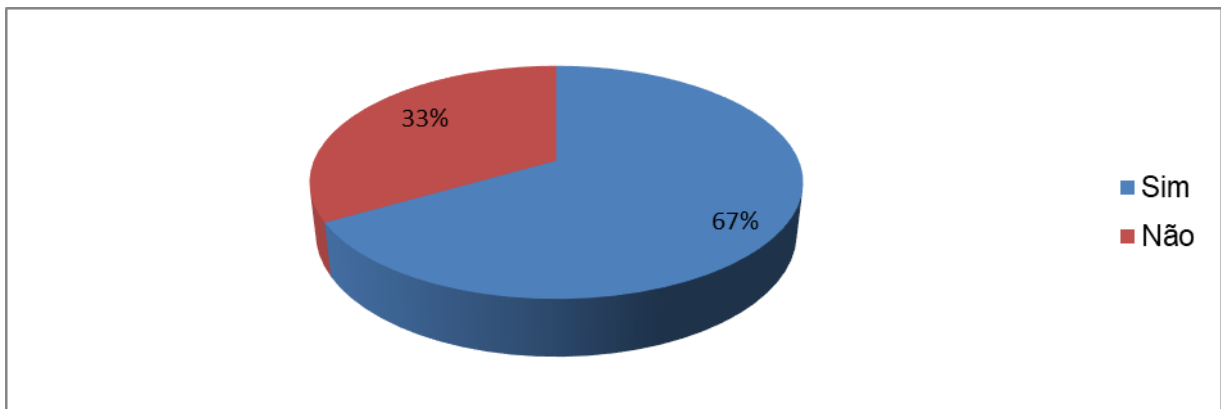
Fonte: Pesquisa direta (2016).



Dentre as especializações apenas três (6% dos profissionais) podem ser consideradas relevantes e contribuem para o exercício desses profissionais nesta modalidade de ensino, a saber: Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos; Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos. Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, as áreas identificadas foram: Educação, Políticas Públicas, Administração e Geografia. Assim, os dados nos revelam uma significativa qualificação dos profissionais que atuam na EJA, apesar da mínima especificidade em relação à modalidade.

Em seguida os professores e professoras deveriam apresentar justificativas de suas respostas. Estas serão apresentadas aqui como categorias, uma vez que decidimos pela reunião daquelas que fazem parte do mesmo universo semântico e cujos significados muito se aproximaram.

Gráfico 4 – A formação inicial contribuiu para o exercício das atividades na EJA.



Fonte: Pesquisa direta (2016).

Analisando o gráfico 4, observamos que 67% dos sujeitos disseram que **sim**, sua formação inicial contribuiu para que eles exerçam suas atividades na EJA, contra 33% que disseram **não**, a graduação não contribuiu para o exercício de suas atividades. E conforme dito anteriormente, a partir das justificativas foi possível agrupá-las subcategorias, conforme a tabela 1.



Tabela 1 – A contribuição da formação inicial para a prática na EJA.

Categoria	Subcategoria	Nº de respostas	
		Nº absoluto	Nº relativo (%)
Sim	Esforço pessoal	5	10
	Formação e vivência na prática	25	49
	Conhecer pessoas que fazem EJA	1	2
	Sem explicação	3	6
Não	Esforço pessoal	5	10
	Formação específica inexistente	8	15
	Cumprir carga horária	1	2
	Sem explicação	3	6
Total		51	100

Fonte: Pesquisa direta (2016).

Na primeira subcategoria elencamos todas as justificativas que dizem respeito ao **esforço pessoal** dos sujeitos, mediante as dificuldades existentes em sala de aula e pelo esforço de superá-las, vejamos o dizem os sujeitos:

Porque eu gosto tanto de dar aula e faço o meu melhor.  
(Graça Aranha, 53 anos)

Ser professor está no sangue, é necessário envolvimento com aquilo que faz.  
(Belágua, 45 anos)

Passei por dificuldades semelhantes às encontradas pelos alunos da EJA.  
(Coelho Neto, 48 anos).

Sensibilizados com o histórico de exclusão escolar de seus alunos e alunas, os professores se sentem responsáveis em reverter esse quadro de desvalorização pessoal dos educandos. Para isso não medem esforços em reparar suas dificuldades, ao ponto de fazerem o “seu melhor” e de darem o seu “sangue”. Corroborando Laffin (2012, p. 215) acrescenta que.



O sujeito professor interage dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e com os valores sociais atribuídos à docência às condições do seu exercício. [...] Nessa interação, produz ações e conhecimentos que constituem suas práticas de docência na Educação de Jovens e Adultos, as quais só podem ser apreendidas como práticas construídas socialmente na relação escolar.

A segunda subcategoria trata sobre a **formação e vivência na prática**, mencionada pelos sujeitos como par dialético essencial a prática docente. “A formação no curso de licenciatura e prática pedagógica adquirida ao longo do tempo, facilita o desempenho no fazer pedagógico” (Professor São Raimundo das Mangabeiras, 55 anos). Os demais sujeitos contribuem dizendo:

Como uma base sim. Mas a experiência em sala de aula é que nos faz crescer e desenvolver maturidade no cotidiano em sala.  
(Colinas, 31 anos)

Pois sou licenciada e tenho prática de aula há muito tempo. Além de participar de várias formações.  
(Araguanã, 38 anos)

Apresento uma certa bagagem de conhecimento e experiência sócio educacionais.  
(Humberto de Campos, 35 anos)

Segundo Laffin (2006) a condição mínima para exercício da atividade docente é a exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências na prática, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

A primeira subcategoria reúne em comum o **esforço pessoal e vivência na prática**, identificadas nas respostas dos sujeitos, frente aos desafios específicos da modalidade de educação para jovens e adultos, que dizem em suas falas:

O conhecimento da metodologia usada na EJA é resultado de estudo individual.





(São Pedro dos Crentes, 55 anos)

Não, tive que aprender, conhecendo os alunos, para saber onde seria meu ponto de partida e o que esperaria deles.

(Raposa, 46 anos)

Aprendi na prática a ministrar aulas para esse público.

(Benedito Leite, 44 anos)

Constatamos a presença de boa vontade e voluntariado que nutre os sujeitos, diante das especificidades que o ensino desta modalidade requer. No entanto, isso não é suficiente porque é indispensável atentar as muitas particularidades que devem ser consideradas no planejamento de uma aula para esses alunos e alunas, por isso é importante haver disciplinas específicas, durante a graduação, que tratem dessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, a segunda subcategoria agrupa as justificativas acerca da **formação específica inexistente**, ou seja, a ausência de disciplinas de Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Geografia realizados pelos sujeitos pesquisados. Observemos o que os mesmos alegam:

O curso de licenciatura não permitiu, não contribuiu. O curso de licenciatura foi voltado para o ensino regular.

(Santa Rita, 45 anos)

O EJA é um ensino diferenciado, em que a própria universidade não prepara para esse novo momento e ao meu ver esse enfrentamento deveria começar na universidade.

(Gonçalves Dias, 54 anos)

Nada foi trabalhado na academia especificamente para o atendimento de EJA.

(Bom Lugar, 42 anos)

Assim, acreditamos que a formação para EJA está distante da real necessidade de qualificação de docentes para atender as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino. Essa questão é abordada e apontada por Soares (2002, p. 64).



As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

A necessidade de uma formação sólida, contextualizada, visando à inserção das particularidades da EJA e seus sujeitos, precisa ser debatida com as instituições de formação inicial, pois somente o respaldo legal por meio da LDB 9.394/96 não garante essa inclusão (KOCH, 2014).

Nóvoa (1999, p. 117), ao situar a questão da formação, afirma que.

É preciso fazer um planejamento preventivo que retifique erros e incorpore novos modelos no período de formação inicial, evitando que aumente o número de professores desajustados. As mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial. [...] Os professores em exercício devem assimilar as profundas transformações que se produziram no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia, adaptando conseqüentemente os seus estilos de ensino e o papel que vão desempenhar.

Esse pesquisador nos leva a pensar na [...] “amplitude da profissionalidade”, em que os professores e professoras devem pensar em intervir. Nesse ampliar, agregamos aos temas problemas, espaços e contextos a discussão sobre a educação de jovens e adultos, que merece mais do que uma simples adaptação pedagógica (NÓVOA, 1999, p. 75).

Para Koch (2014) precisa necessariamente dominar cognitivamente as especificidades que diferenciam essa modalidade. Se a formação do docente é indispensável, cabe saber quem educa e como é educado esse profissional, logo questionar sobre a existência de professores para trabalhar nessa formação.

## CONCLUSÃO



A formação do professor perpassa historicamente por transformações, adaptando-se às necessidades estabelecidas diante do contexto, no entanto a formação para a EJA ainda é tímida, o que pode ser explicado pelo fato de ser vista como uma educação compensatória e findável. Reafirmamos que a formação do professor requer uma construção sólida do saber.

Diante dos dados obtidos e apresentados, constatou-se que a formação para a docência, seja de Geografia ou outra ciência qualquer, na EJA, mostra muitas lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido o desafio das universidades e dos órgãos gestores da educação é imprescindível, pois são espaços de garantia e ampliação dos debates sobre a EJA, tanto nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, como no âmbito da formação continuada.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2001.

KOCH, Leani Laueremann. **Formação docente para educação de jovens e adultos**. In: Educação de jovens e adultos na diversidade: processos de intervenção na realidade escolar social. Org: LAFFIN, Maria H. L. Fernandes. Florianópolis: Apoio, 2014.

LAFFIN, Maria H. L. Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012.

NÓVOA, António. Profissão Professor. 2 ed. Trad. Irene L. Mendes, Regina Correia, Luísa S. Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

QUINTÃO, Altemar. de F. B.. **A geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2011.