

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A EJA: CENÁRIOS E DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

## ***GEOGRAPHY TEACHER TRAINING FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION: CONJUNCTURE AND CHALLENGES TO PEDAGOGICAL PRACTICE***

## ***FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA PARA EJA: ESCENARIOS Y DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA***

Humberto Cordeiro Araujo Maia<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5775-6405>

Diego Correa Maia<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-3286-9256>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia – Brasil. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: hcamaia@uesc.br.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo – Brasil. E-mail: d.maia@unesp.br.

### **Resumo**

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sido alvo de discussões nas mais diversas instâncias. Nesta perspectiva, evidencia-se a necessidade de compreender, antes de qualquer coisa, como esse processo tem se efetivado no contexto educacional, sobretudo pela formação de professores de Geografia para essa modalidade de ensino. Este artigo objetiva debater e apresentar concepções e percepções sobre a formação em Geografia para a Educação de Jovens e Adultos e suas implicações nas práticas pedagógicas direcionadas a esta modalidade de ensino. A partir de pesquisa realizada no curso de Mestrado, surgem algumas inquietações, em que, além de outras questões, notou-se a existência de “ritos de passagem”, caracterizados pelo processo de tornar-se professor da EJA e seus desdobramentos na prática pedagógica em Geografia. Entende-se que a presente proposta é considerada metodologicamente bibliográfica, a partir da abordagem qualitativa. Nesse sentido, destacamos que, apesar da existência dos referidos ritos de passagem, além das mais diversas características que os compõem, evidenciamos, também, a permanência e desenvolvimento de práticas pedagógicas que não atendem às especificidades do ensinar e aprender Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Ainda, apontamos a necessidade de um olhar mais direcionado à modalidade EJA nos cursos de licenciatura em Geografia, objetivando uma maior articulação e integração entre as demandas dos estudantes e a atuação do professor de Geografia na referida modalidade.



**Palavras-chave:** Formação de professores de Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Ritos de passagem. Pesquisa qualitativa.

### **Abstract**

*The training of teachers for the Youth and Adult Education has been the subject of discussion in the most diverse instances. In this perspective, it is evident the need to understand, first and foremost, how this process has taken place in the educational context, above all by the formation of Geography teachers for this modality of teaching. This article aims to discuss and present conceptions and perceptions about the formation in Geography for Youth and Adult Education, and their implications in the pedagogical practices directed to this modality of teaching. From the research carried out in the Master's course, some concerns arise, where, in addition to other issues, the existence of "rites of passage", characterized by the process of becoming, for many different reasons, teacher of the Youth and Adult Education and its developments in pedagogical practice in Geography. It is understood that the present proposal is considered, methodologically bibliographical, from a qualitative approach. Thus, we highlight that, despite the existence of these rites of passage, in addition to the most diverse characteristics that compose them, we also highlight the permanence and development of pedagogical practices that do not meet the specificities of teaching and learning Geography in Youth and Adult Education. We also point out the necessity for a more focused look at the youth and adult education modality in geography undergraduate courses, aiming at a greater articulation and integration between the demands of students and the performance of the geography teacher in that modality.*

**Keywords:** Geography teacher training. Youth and Adult Education. Rites of passage. Qualitative research.

### **Resumen**

*La formación de profesores para la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA tiene sido punto de discusión en las más variadas instancias. En esta perspectiva, podemos evidenciar la necesidad de comprender, antes que nada, como este proceso tiene se efectivado en el contexto educacional, sobre todo por la formación de profesores de Geografía en la modalidad de enseñanza. Este artículo tiene el objetivo de discutir y presentar concepciones y percepciones sobre la formación en Geografía para la Educación de Jóvenes y Adultos y sus implicaciones en esta modalidad de enseñanza. A partir de investigación realizada en nel curso de Maestría, surgen algunas preocupaciones, donde, allá de otras cuestiones, percibimos la existencia de “ritos de pasaje”, caracterizados por el proceso de tornarse, por los más diversos factores, profesor de la EJA y sus desdoblamiento en la práctica pedagógica en Geografía. Comprendemos que la presente propuesta es considerada, metodológicamente bibliográfica, a partir del abordaje cualitativo. Así, se destaca que, a pesar de la existencia de muchas características que los componen, se evidencia, también, la permanencia y desarrollos de prácticas pedagógicas que no atienden a las especificidades de enseñar y aprender Geografía en la Educación de Jóvenes y Adultos. Todavía, señalamos la necesidad de una mirada dirigida a la modalidad EJA en los cursos de licenciatura en Geografía, objetivando una mayor articulación e integración entre las demandas de los estudiantes y la actuación del profesor de Geografía en la modalidad aludida.*

*Palabras-clave: Formación de profesores de Geografía. Educación de Jóvenes y Adultos. Ritos de Pasaje. Investigación Cualitativa.*

## 1 Introdução

Consideramos que tratar da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma possibilidade de evidenciar a sua importância no cenário educacional brasileiro. Desta forma, optamos em fazer nossos apontamentos a partir de um recorte, trazendo as especificidades da formação docente para o âmbito das particularidades da Geografia.

Apesar de conhecermos pesquisas acadêmicas vinculadas à formação de professores, entendemos que discutir e pesquisar essa temática não pode ser considerado algo exaustivo, uma vez que existem muitos porquês a serem respondidos, atrelados a diversos fatos/acontecimentos, ou até mesmo a inquietações que nos remetem a buscas pelo desvelamento por determinados fenômenos que fazem parte do nosso contexto/cotidiano.

Tendo em vista que na Educação de Jovens e Adultos, docentes que lecionam Geografia não passaram por processos formativos condizentes com as necessidades da sala de aula, com as especificidades do público da EJA, ingressando na profissão em decorrência de fatores diversos, levanta-se a seguinte questão que serviu como subsídio para o desenvolvimento do presente texto: qual a relação entre formação docente, experiência e construção dos ritos e suas implicações na prática docente em Geografia para a modalidade EJA?

Atualmente, a formação de professores para atuação na EJA, de um modo geral, não sai do bojo dos planos teóricos e legais, nem sempre concretizados. Nesse sentido, Dantas (2019) menciona que a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma que as políticas oficiais públicas para esse segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e de pesquisa.

A EJA atualmente é composta por discentes de diversas faixas etárias e contextos culturais. São homens e mulheres com diferentes perspectivas pessoais e profissionais, que chegam às escolas carregados de vivências e saberes construídos no cotidiano, demandando,

portanto, metodologias especificamente diferenciadas. Assim, reafirma-se a importância de compreender como está configurada essa problemática nos bancos escolares.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo debater e apresentar concepções e percepções sobre a formação docente em Geografia para a Educação de Jovens e Adultos e suas implicações nas práticas pedagógicas direcionadas a essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, ressalta-se que o mesmo é um desdobramento da pesquisa realizada no Mestrado, quando dentre diversos apontamentos, notou-se a existência de ritos de passagem, professores que se tornaram docentes na EJA. Também contempla as discussões no contexto dos Grupos de pesquisa Núcleo de Ensino de Geografia e didática – NEGED e Formação de professores, autobiografia e políticas públicas – FORMAPP, onde emergem inúmeras questões sobre a EJA, a formação docente e sua articulação com as práticas pedagógicas direcionadas à educação geográfica.

Assim, o presente artigo está organizado em duas partes, sendo elas: a) Cenário e perspectivas da formação de professores de Geografia para a EJA; e, b) (Des)caminhos da prática docente em Geografia para a EJA.

## **2 Cenários e perspectivas da formação de professores de Geografia para a EJA**

Há algumas décadas, as discussões acerca da formação de professores têm ganhado espaço nos debates ligados à Educação no Brasil, de modo que, atualmente, os discursos em torno da importância da formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto, na perspectiva da EJA, também tem ganhado relevância.

Assim, à luz da pesquisa de Soares (2008), nas últimas décadas, conforme crescem os debates acerca da formação para a Educação de Jovens e Adultos, os problemas que circundam a formação de educadores para a EJA também, vêm recebendo maior destaque, sendo enquadrada como um campo pedagógico peculiar, o qual requer a profissionalização especial dos seus agentes.

Conforme Soares e Simões (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 – institui a necessidade da formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, assegurando maior atenção às especificidades do público matriculado

nos cursos da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os autores supracitados, percebemos a iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente por meio da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático destinado ao público jovem e adulto.

Para Soares (2008), as ações das universidades relacionadas à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas, tendo em vista o grande valor que a EJA tem alcançado nos debates educacionais e o potencial dessas instituições enquanto instituições formativas. Assim, depreende-se que as universidades ainda deixam a desejar no processo formativo dos docentes. Nessa perspectiva, Soares (2008) alerta para o fato de que a formação recebida pelos professores é precária, caracterizada por treinamentos e cursos aligeirados, não atendendo às necessidades da demanda.

Corroborando as assertivas de Soares (2008), Dantas (2015) analisa que atualmente não há uma formação específica obrigatória para o docente da EJA, havendo uma formação inicial, tendo por base as propostas curriculares das Universidades e continuada sob a responsabilidade dos Estados e Municípios, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Ainda, segundo a autora, a prática de educação de adultos é edificada no interior da própria sala de aula, ou seja, advém da interlocução entre os sujeitos envolvidos, inclusive os alunos, conhecimentos que os professores adquirem por meio das vivências na carreira, sua visão de mundo e sociedade, troca de informações e, entre outras questões, as trocas de experiências com os colegas de profissão.

Diante dos problemas apresentados acerca do processo de formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, alguns autores concordam que a principal formação, na contemporaneidade é alcançada em decorrência das experiências em sala de aula. Portugal (2013), ao relembrar a sua trajetória formativa na EJA, analisa que aprendeu a ser professora pela experiência da/na prática, de modo que esta era uma formação para além da formação inicial adquirida. A autora complementa, afirmando que é dos saberes construídos e das experiências vividas e compartilhadas que os docentes são formados, sendo que, é desse entrecruzamento da trajetória de vida pessoal e os percursos formativos/profissionais que são organizadas as narrativas pessoais. Ainda, para Josso (2009), a experiência profissional do professor da EJA é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Desse modo, o trabalho docente é pautado em

reflexões sobre o que foi vivenciado, sendo que todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências se tornam experiências.

Nesse sentido, o grande desafio é transformar a vivência em experiência analisada, ajustando as experiências à formação pessoal dos alunos para atender às especificidades que eles precisam, a partir dos diversos contextos, para atuarem na sociedade em que vivem. Para tal, tempos e espaços são essenciais, haja vista que ambos trazem as marcas do que foi experienciado nos movimentos que distinguem os caminhos percorridos, direcionando o modo de ser, de pensar as ações dos sujeitos na profissão docente (JOSSO, 2009; PORTUGAL, 2013).

Nesse ínterim, a formação docente envolve tanto os processos de formação ditos formais (cursos de Formação Continuada, por exemplo) quanto àqueles adquiridos por meio da práxis pedagógica, das reflexões e vivências/experiências profissionais.

Como analisa Macedo (2015, p. 42), é extremamente importante:

[...] perceber que nesses argumentos habitam tanto fontes importantes para uma pesquisa da/com a experiência visando subsidiar a educação permanente, quanto narrativas que, se refletidas, contribuem de forma significativa para a formação das pessoas que decidem narrar suas itinerâncias experienciais de trabalho e formação pelo trabalho, dentro de uma perspectiva mais ampliada de formação ao longo da vida.

Assim, durante a sua atuação enquanto docente, o professor da EJA deve estar ciente de que, tendo em vista a diversidade do seu público, muitos elementos se constituem essenciais em seu trabalho enquanto educador, tais como a pesquisa, a formação continuada, a prática pedagógica, o (re)conhecimento das necessidades e habilidades dos alunos, entre outros.

Relacionando o processo de formação do professor de jovens e adultos com as especificidades do/a professor/a de Geografia da EJA, partimos do pressuposto de que este profissional tem como proposta trabalhar os conteúdos geográficos dando ênfase à produção de conhecimentos específicos na formação do aluno, promovendo a compreensão sobre a cidadania, o desenvolvimento de suas capacidades e despertando percepções em torno do espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas e éticas. No entanto, nem sempre os conteúdos apresentados no currículo dos cursos

de Licenciatura em Geografia são condizentes com a atuação do professor, mais especificamente do professor da EJA. Desta forma, é desejável que a formação docente de professores de Geografia para atuação na EJA contemple a perspectiva de possibilitar aos alunos uma prática social que contemple a análise geográfica. Conforme Morais e Dourado,

A formação para o professor da EJA que atua com o componente da Geografia deve estar articulada para atender às especificidades desse público na perspectiva de articular os conhecimentos, saberes e experiências já adquiridos pelos estudantes ao longo de suas práticas sociais e cotidianas, estabelecer um diálogo entre os saberes sistematizados pela experiência desses sujeitos e os saberes formativos da EJA. (MORAIS e DOURADO, 2018, p. 324-325)

Uma grande problemática, portanto, é o lugar da EJA nos cursos de licenciatura. Conforme avalia Portugal (2013), ao recordar o seu processo de formação na Licenciatura em Geografia, há algumas décadas, o currículo do curso privilegiava conteúdos específicos da ciência geográfica, favorecendo, por exemplo, a formação identitária do geógrafo-bacharel em detrimento da formação identitária do geógrafo-professor. Outra questão abordada pela autora e que compromete a formação do professor de Geografia da EJA é a falta de articulação dos componentes específicos da Geografia com os componentes didático-pedagógicos, não ocorrendo, em determinados momentos, a relação entre os conhecimentos específicos da ciência geográfica e os conhecimentos pedagógicos, sendo dissociado o universo acadêmico do ambiente escolar.

Embora essa avaliação de Portugal (2013) seja pautada em um processo formativo acadêmico ocorrido há certo tempo, e ainda que as formações tenham sido repensadas (tanto em cursos de Formação Inicial/Licenciatura quanto em Formação Continuada), não podemos negligenciar o fato de que, como analisam Simões e Soares (2005) e Soares (2008), as universidades precisam repensar, ainda hoje, as suas formações. Existe uma dicotomia entre os componentes curriculares específicos da ciência geográfica e os componentes didático-pedagógicos, fato que compromete a atuação do/a professor/a de Geografia, impossibilitando-o, ao menos na fase inicial da docência, de trabalhar com segurança, realizar de forma plena as abordagens, traçando paralelos entre os conteúdos e o contexto dos sujeitos (PORTUGAL, 2013).

Para além dessas questões que envolvem a formação específica do/a professor/a de Geografia, é importante salientar que, na EJA, embora não seja o foco da nossa pesquisa,

existem aqueles profissionais que, bem ou mal, sequer passaram por esta formação para lecionar o componente em questão, sendo licenciados/as / formados/as em outras áreas – o que dificulta ainda mais o trabalho em sala de aula, tanto na perspectiva teórica, com o desdobramento de alguns conceitos e conteúdos específicos, quanto à diversidade e particularidades do público. Na perspectiva de Machado (2008),

Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios. (MACHADO, 2008, p. 165)

Assim, muitos professores de Geografia da EJA, atualmente, ingressam na profissão ou com um déficit próprio da sua formação inicial específica ou, por questões que envolvem inúmeras situações, tais como necessidade de complementar a carga horária, por trabalhar em outros turnos, entre outras, ainda que não se identifiquem com a área. Face a estas complexidades, faz-se necessário que o/a professor/a busque cursos de Formação Continuada, intensifique as reflexões em torno de suas experiências, tornando-se pesquisador/a, a fim de evitar a penalização do aluno da EJA, que pode comprometer seu aprendizado em decorrência das lacunas na formação do educador.

Além disso, mais do que a Formação Inicial e Continuada, o professor da EJA deve atentar para a diversidade do alunado existente nesta modalidade de ensino, como dito anteriormente. No Brasil, a legislação afirma que os sujeitos da EJA são pessoas “[...] que não tiveram acesso à educação na idade própria” (BRASIL, 1996). Porém, nesse grupo de pessoas existe uma heterogeneidade muito grande. Esses sujeitos, em sua maioria, são carentes de um olhar acolhedor e políticas públicas direcionadas ao enfrentamento de suas carências. São jovens e adultos que abdicaram do estudo devido a questões dramáticas como responsabilizar-se pelo sustento da família e “hoje” retomam os estudos por acreditar que é por meio da educação formal que podem melhorar sua condição socioeconômica (MEDEIROS, 2008). São jovens e adultos, em sua maioria, negros, pobres, oprimidos, que vivem em bairros periféricos e, possuem como sustento, rendas do mercado informal (ARROYO, 2005).

Portanto, há a necessidade de reconhecer as desigualdades instituídas para o público da EJA e conhecer a sua história. Respeitando-os, portanto, enquanto sujeitos de direitos, com experiências diversas, as quais legitimam os conhecimentos que possuem, bem como as suas características identitárias, tendo em vista que a identidade desses indivíduos (a qual é construída e reconstruída) resulta do processo de socialização pelo qual passaram, sendo que este, está relacionado à sua história (DUBAR, 2005).

Diante das demandas que envolvem a formação e atuação do professor da EJA, pensando, em especial, no professor de Geografia, existem situações que encaminham o docente por veredas que ele próprio, até então, desconhecia ou não imaginava que seriam vivenciadas em sua trajetória profissional. Esses caminhos, representados e apresentados pela e na profissão docente, transportam o profissional aos “ritos de passagem”, conduzindo-o entre o ser e tornar-se professor.

De acordo com Souza (2016), o rito se compõe em um processo dialético-social que (inter)media a relação entre o caos e a ordem, sendo que a escola (re)produz diversos ritos, tais como, os ritos de chegada, de atividade e de identidade. Assim, para o autor, as instituições de ensino se configuram em importantes transmissoras de consolidação das marcas identitárias de uma sociedade. Nessa perspectiva, os ritos de passagem seriam aqueles capazes de agregar o sujeito a um novo horizonte. Conforme Van Gennep (2008) o rito é semelhante à representação de uma transformação, por meio da qual um indivíduo deixa de ser o que era e passa ser outra coisa, refletindo acerca de seus valores, sobre o seu papel em determinado grupo social, agregando a si uma nova identidade. É uma mudança social que implica novas disposições a respeito da formação dos sujeitos ou formas de enfrentamento e negação por parte deles.

Destarte, por meio dos ritos de passagem, professores de Geografia da Educação de Jovens e Adultos têm ressignificado as suas práticas em sala de aula, dando um novo e amplo sentido a sua práxis pedagógica, ainda que não tenham tido o aparato metodológico para esse nível escolar que, inicialmente, não tenham escolhido/desejado atuar na EJA ou, dentre outros fatores, nos quais destacamos os conhecimentos específicos sobre Geografia e/ou Educação de Jovens e Adultos. Aliás, de acordo com Dantas e Almeida (2017),

O cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, e merece atenção nos programas de formação continuada de professores, pois é nesse complexo cotidiano que os professores se constroem e reconstroem a sua prática, ao refletir sobre o seu fazer. (DANTAS E ALMEIDA, 2017, p. 133)

É nesse sentido que os ritos de passagem são caracterizados e se constituem, tanto na formação específica na área, como também pelas experiências vivenciadas em sala de aula, as quais implicam dedicação, atenção, comprometimento, pesquisa por parte do educador e, entre outras questões, o olhar diferenciado para o público da EJA.

### **3 (Des)caminhos da prática docente em Geografia para a EJA**

As práticas docentes direcionadas ao ensino de Geografia foram carregadas de estigmas, inicialmente porque a própria ciência geográfica e, conseqüentemente, a forma como se dava sua organização no espaço escolar, limitavam as possibilidades de análise do objeto de estudo, culminando assim, numa ciência e componente escolar de síntese em grande parte meramente descritiva. De acordo com Vesentini, (2010) o resultado é um saber sem a mínima aplicação fora do sistema de ensino,

E a geografia moderna, como se encaixou nesse sistema capitalista de ensino? Nas palavras de um geógrafo francês (Lacoste, 1977, pág. 38) temos que: “A geografia escolar que foi imposta a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, quaisquer que possam ter sido os progressos na produção de ideias científicas, encontra-se totalmente alheada de toda a prática. De todas as disciplinas na escola (...), a geografia é, ainda hoje, a única que surge como um saber sem a mínima aplicação prática fora do sistema de ensino. (VESENTINI, 2010, p. 32)

Por outro lado, as novas concepções de educação, novas perspectivas curriculares e outros olhares para a formação docente, trouxeram distintos direcionamentos para o âmbito escolar, para o ensino e a aprendizagem, de modo que, atrelados às novas geografias, a partir de sua pluralidade de enfoques, o cenário pôde se tornar de inovação, tanto na perspectiva epistemológica, quanto teórico-prática, do ponto de vista da educação geográfica.

Por sua vez, o avanço nas políticas e programas governamentais objetivando a democratização do acesso ao ensino através da educação básica fez emergir inúmeras modalidades de ensino, objetivando atender os diversos sujeitos que, ao longo do tempo, foram afastados ou tiveram acesso negado às escolas brasileiras.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos enquanto modalidade de ensino apresenta especificidades que precisam ser levadas em conta no processo de planejamento e desenvolvimento das práticas docentes. É imprescindível que, sobretudo no contexto da EJA, a escola, com suas diversas culturas, seja pensada na perspectiva dos sujeitos, desejando-se, portanto, que a prática pedagógica direcionada à aprendizagem em Geografia não seja ingênua, desvinculada da realidade, sem criticidade ou descontextualizada (MAIA, 2018).

No entanto, para a superação do *modus* ingênuo da Geografia, é fundamental um processo formativo de professores. Sabemos que a formação em licenciatura, por exemplo, pretende o desenvolvimento de uma prática docente eficaz. No entanto, não há esta garantia, pois, é nos contextos educacionais, tanto inicial, continuado, ou mesmo do decorrer da vida docente, que os professores constroem o que chamamos de autonomia e autoria docente, para, a partir da demanda e realidade, (re)elaborarem e construírem suas práticas docentes.

A grande problemática que se coloca com relação a esta questão, é justamente que, por ausência de formação específica, as práticas docentes são construídas, muitas vezes sem atender às demandas da EJA. Assim, o que chamamos de ritos de passagem, processo dialético-social que (inter)media a relação entre o caos e a ordem, são carregados de hábitos que permanecem. Ou seja, os professores em suas práticas, acabam por planejar e desenvolver suas atividades docentes direcionadas à EJA como se atuando na modalidade denominada regular pelos documentos oficiais.

Importante destacar que o ensino de Geografia, quando desenvolvido de forma não direcionada para as especificidades do corpo discente, pode dificultar o cumprimento do objetivo de uma educação geográfica, desta forma, como menciona Maia (2018),

[...] o professor que ensina Geografia tem que criar possibilidades para os educandos levantarem diagnósticos seguidos de uma análise crítica da realidade, praticando, assim, a pesquisa – que, em sua funcionalidade, aponta subsídios éticos para se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais se participa. (MAIA, 2018, p. 57)

São inúmeras as proposições com relação aos objetivos da Geografia na escola. No entanto, consideramos que na EJA, as especificidades devem ser mais levadas em conta pois há uma diversidade muito grande no público que frequenta as turmas desta modalidade; são jovens, adultos e idosos, majoritariamente trabalhadores e trabalhadoras; que, pelos mais diversos motivos, não frequentaram ou se afastaram do contexto escolar. Assim, ao chegarem às aulas, especificamente nas de Geografia, trazem, a partir de suas experiências de vida, inúmeras situações que envolvem conceitos e temas (conteúdos) trabalhados pela ciência geográfica. Eis o grande desafio que se coloca à prática docente: recontextualizar e criar mecanismos para a construção dos conceitos geográficos, levá-los a um nível maior de abstração dos fenômenos geográficos vivenciados, que nem sempre analisados em sua amplitude.

Na perspectiva de Chalita (2015), o estudante deve se reconhecer como peça fundamental dum jogo. Ao ser participativo, questionador, inquiridor, pesquisador e comprometido, terá a possibilidade de tornar-se mais contestador. É assim que desenvolve o estudante/cidadão *autor-espacial*, os que constroem diariamente o espaço nas suas relações de convivência do/no cotidiano, não sendo meros personagens, mas seres atuantes e participativos (CHALITA, 2015).

Não há, definitivamente, uma assertiva ou uma receita que condicione ou classifique uma prática docente como exitosa. Afinal, são desenvolvidas e orientadas por contextos diversos. Questões como formação, condição de trabalho, disponibilidade de matérias didáticos, dentre outros, podem ser fatores que desmotivam e impedem práticas diversas. No entanto, não condicionam o resultado, mas, algo que perpassa e é utilizado quase que pela totalidade das escolas brasileiras é o Livro Didático - LD. Um recurso didático-pedagógico que tem auxiliado grandemente inúmeros professores, mas, em muitos casos, os livros são tidos como algemas, que aprisionam o desenvolvimento das aulas. No quadro 01, abaixo, observamos que, em pesquisa desenvolvida, ao serem questionados, os professores apontam a influência do livro didático no plano de curso e planejamento das aulas de Geografia na EJA. Analisando brevemente as respostas, é perceptível a dependência dos/das docente em relação a este recurso, conforme podemos averiguar.

**Quadro 1** - Influência do Livro Didático no plano de curso e no planejamento de aulas de Geografia na EJA.

<b>Qual a influência do livro didático no seu plano de curso e no planejamento de aula?</b>	
<b>Professora Antônia</b>	Utilizo como mais um recurso e não somente o único recurso.
<b>Professora Bárbara</b>	Sem resposta.
<b>Professora Cida</b>	Para seguir os assuntos.
<b>Professora Dina</b>	Muito proveitoso.
<b>Professora Eliene</b>	Me influencia bastante, pois os livros têm recursos que não encontramos em nenhum outro meio de informação. Acho mais completo.
<b>Professora Fábria</b>	Norteia o planejamento.
<b>Professora Gerusa</b>	Dá todo o norteamento para o professor.
<b>Professor Helber</b>	Importante o livro didático.
<b>Professora Ilda</b>	É a base, pois a partir dele procuro pesquisar em outros livros e internet.
<b>Professora Juliana</b>	Utilizamos o livro e outras fontes.
<b>Professora Laura</b>	É um norteador dos conteúdos.
<b>Professora Maria</b>	O planejamento parte do tema gerador e assim, busco identificar no livro os conteúdos que contemplem aquela discussão, acrescentando com outros materiais necessários.

**Fonte:** (MAIA, 2016)

Dentre as práticas pedagógicas mais comuns no ensino da Educação de Jovens e Adultos está o uso do Livro Didático (LD). Este, por sua vez, está repleto de ideologias e nem sempre é utilizado com a criticidade que poderia ser, haja vista que diversos são os motivos que comprometem a efetivação da educação crítica, reflexiva, significativa. (MAIA, 2016).

A influência do LD no planejamento e prática docente é muito comum nas escolas brasileiras. O fato de seguir o LD no planejamento remete à facilidade e praticidade de ações docentes, resultado de um trabalho desempenhado pelas editoras, de modo que os professores não sintam dificuldades no trato com os conteúdos, competências e habilidades. Porém, apesar de não apresentar dificuldade, é importante destacar que, para ser adequado ao discente, o LD precisa apresentar conteúdos e atividades partindo de ideias, noções e experiências que o aluno pode possuir a partir de seu cotidiano – algo que não é sempre tão simples. De acordo com Copatti (2017):

Leitura e interpretação são essenciais em geografia, porém, mais do que isso: é preciso relacionar, analisar, estabelecer relações, diferenciações, compreender pela leitura do espaço, em diferentes escalas, o que significa cada tema, cada conceito, cada movimento que se realiza na constante interação que realizamos em sociedade. (COPATTI, 2017, p. 89)

Problemas são nítidos quando não há essa análise e não são estabelecidas essas relações. Se observarmos, na fala da Professora Eliene, é afirmado que o LD apresenta recursos que nenhuma outra fonte de informação traz, sendo um recurso completo. Entretanto, sabemos que hoje, enquanto professores, temos muitos meios de pesquisa e informação, alguns de fácil acesso, como a internet, que possui um conjunto diversificado, com sugestões de recursos, métodos e ideias de conteúdos a serem abordados, cabendo aos educadores pesquisar. No entanto, há ainda alguns professores, que por fatores diversos, sobretudo as condições de trabalho, se rendem à proposta pronta do Livro Didático, conforme demonstrado no quadro 01, ainda que este deixe lacunas em algumas abordagens ou, entre outras questões, não contemple a realidade dos alunos.

Reiteramos, portanto, que a formação docente é imprescindível na construção da autonomia e autoria docente, capaz de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às mais diversas modalidades de forma crítica, consciente e na perspectiva do que se deseja que os sujeitos presentes nas escolas aprendam. Em Geografia, especificamente, deseja-se que tais práticas sejam reinventadas cotidianamente, objetivando a construção do autor-espacial, capaz de analisar e intervir criticamente de forma propositiva, na construção do espaço em que vivem.

## 4 Considerações Finais

Decidimos apresentar nossas considerações finais em torno do texto retomando a questão problema que norteou o desenvolvimento e escrita deste artigo: *qual a relação entre formação docente, experiência e construção dos ritos e suas implicações na prática docente em Geografia para a modalidade EJA?*

Ao analisar a questão, destacamos que alguns elementos são imprescindíveis para que a prática se efetive atingindo o objetivo proposto. Questões como condição de trabalho, materiais didáticos, formação docente (inicial ou continuada), dentre outros, são exemplos. No entanto, percebemos que, a formação é um processo contínuo, sem fim, e que se refaz a

cada dia, a cada aula, a cada prática, agregando o sujeito professor a um novo horizonte, através do que chamamos de ritos de passagem. Mas, é importante destacarmos que para além do conhecimento científico em relação à Geografia, por exemplo, precisamos ter o domínio dos conhecimentos didáticos, que através deles, construiríamos a autonomia e autoria na nossa prática, ou seja, termos a condição de reinventar cotidianamente os nossos fazeres a partir da condição diária que é instituída.

A grande problemática é que nem sempre os indivíduos, neste caso, os professores, “deixam de ser o que era e passa ser outra coisa”, percebendo, por exemplo, a singularidades/especificidades do ensino de Geografia específico para a modalidade EJA, com a permanência das práticas como nas modalidades ditas como regulares, o que traz prejuízos ao processo de aprendizagem e construção do sujeito autor-espacial, como discutimos no decorrer do texto.

Assim, compreendemos que a formação docente que não é capaz de construir a autonomia e a autoria docente, traz prejuízos à consolidação dos objetivos da escola e do ensino de Geografia. No entanto, esta(s) permanência(a) remete(m) a alguns elementos que consideramos importantes no desvelamento de tal situação, sendo: o lugar da EJA nos cursos de licenciatura em Geografia; os currículos dos cursos de licenciatura e sua relação com a autonomia e autoria docente; a real condição de trabalho do professor de Geografia na EJA.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa apresenta possibilidades de uma afirmação política para a EJA, que por muito tempo tem sido relegada às políticas públicas governamentais, de modo que destacamos a possível contribuição acadêmica e social que estas reflexões poderão oferecer, pois, além de desvelarmos as especificidades das práticas docentes de Geografia na EJA e possibilitarmos reflexões individuais e coletivas como forma de ressignificação das atuações, o público desta modalidade - sujeitos diversos e de direito - poderá ser beneficiado.

## Referências

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: ARROYO, M. G. **Construção coletiva**: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CHALITA, A. L. Ensinando Geografia através do lúdico: uma proposta de atividade significativa. *In: SACRAMENTO et al. (org.). Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: consequência, 2015.

COPATTI, C. Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée, Rev. Geo.** UEG – Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017.

DANTAS, T. R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (eja) na perspectiva da inclusão social. **RECC**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, mar. 2019.

DANTAS, T. R.; ALMEIDA, V. S. de. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. *In: DANTAS, T. R.; LAFFIN, M. H. L. F.; AGNE, S. A. A. Educação de jovens e adultos: pesquisa e formação*. Curitiba: CRV, 2017, p. 129-141.

DUBAR, C. **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. (trad). Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/218260622/LIVRO-Claude-Dubar-Socializacao>. Acesso em: 3 set. 2017.

JOSSO, M.-C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

MACEDO, R. S. **Pesquisar a experiência: compreender / mediar saberes experienciais**. Editora: CRV, 2015, 114 p.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MAIA, H. C. A. Saberes e práticas de ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. *In: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos.; MAIA, H. C. Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: EDUNEB, 2018, p. 45-66.

MAIA, H. C. A. **Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Serrolândia – BA**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MEDEIROS, L. B. (2008). **Os Sujeitos da EJA e suas marcas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-6.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.

MORAIS, C. B. de O.; DOURADO, D. L. O. Educação de Jovens e Adultos e as implicações na formação docente em Geografia. *In: NUNES, M. D. dos R.; SANTOS, I. S. dos.; MAIA, H. C. Geografia e ensino: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente*. Salvador: EDUNEB, 2018, p. 319-336.

PORTUGAL, J. F. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) -. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

SOARES, L. J. G. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOUZA, E. C. de. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016.

VAN GENNEP, A. **Los ritos de paso**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, A. U. (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9. ed., 3. reimpressão – São Paulo: contexto, 2010, p. 30-38.

Recebido em: 30/01/2019

Revisado em: 16/09/2019

Aprovado em: 19/09/2019

Publicado em: 30/06/2020