

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Jaderson de Oliveira Fagundes

Título

PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Estudo de casos sobre a formação e inserção profissional na educação básica.

Porto Alegre
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Fagundes, Jaderson de Oliveira
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: Estudo de casos sobre a formação e inserção
profissional na educação básica. / Jaderson de
Oliveira Fagundes. -- 2021.
44 f.
Orientadora: Cláudia Luísa Zeferino Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de
Geografia. 3. Formação Continuada. I. Pires, Cláudia
Luísa Zeferino, orient. II. Título.

Jaderson de Oliveira Fagundes

Título

PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Estudo de casos sobre a formação e inserção profissional na educação básica.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Geografia na Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Luisa
Zeferino Pires

Porto Alegre
2021

Jaderson de Oliveira Fagundes

Título

PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Estudo de casos sobre a formação e inserção profissional na educação básica.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Geografia na Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Cláudia Luisa
Zeferino Pires

Aprovado em:

Prof^a. Dr^a. Cláudia Luisa Zeferino
Pires (UFRGS)

Prof^o. Dr^o. Nelson Rego
(UFRGS)

Prof^o. Dr^o. Nestor André
Kaercher (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Antônio Eitor (em memória) e Maria Ivoni e aos meus irmãos Jéferson e Janifer que foram grandes incentivadores ao longo desta minha caminhada. Agradeço a minha esposa Carla que foi sempre uma grande parceira e ao meu filho Eduardo que com toda a sua alegria me ajudou a superar as dificuldades que me foram apresentadas.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Cláudia Luisa Zeferino Pires, minha orientadora neste trabalho, que gentilmente aceitou o meu convite e foi extremamente perspicaz na sua conduta e gerência das minhas atividades como orientando. Atuou com atenção e uma sensibilidade rara que me deram segurança para avançar em cada etapa da execução deste trabalho.

Agradeço aos amigos que entenderam as minhas ausências em momentos importantes. Devo agradecimentos aos meus colegas que compartilharam comigo excelentes momentos de aprendizado. Agradeço ainda a todos os grandes professores que tive a honra de ser aluno nesta universidade, Nelson Rego, Adriana Dorfman, Paulo Soares, Mário Leal Lahorgue, Roselane Zordan Costella, Luis Fernando Mazzini, Francisco Eliseu Aquino, todos foram essenciais, colaborando e enriquecendo os aprendizados da minha vida acadêmica. Agradeço ao professor Nestor André Kaercher que me acompanhou e me orientou nos estágios práticos de docência, trazendo a sua experiência, ensinando e simplificando a nossa vida como estagiário.

Agradeço pela oportunidade de ter sido aluno nesta instituição de ensino pública e de qualidade reconhecida internacionalmente. Reconhecimento este que é fruto de todo esforço e competência dos servidores e colaboradores que trabalham para garantir excelência no serviço prestado, dando assim condições para que a produção de conhecimento se eleve nesta Universidade.

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com a intenção de colaborar com a compreensão dos processos inerentes ao cenário da formação inicial e continuada de professores de Geografia para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscando entender quais as motivações que conduzem os professores de Geografia para esta modalidade de ensino e sob quais condições este processo se concretiza, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um grupo de professores que atuam na EJA, da Rede de Educação Básica do município de Porto Alegre - RS, de onde foram coletados os dados utilizados para análise e demais considerações que se aplicam ao trabalho. Entre os apontamentos captados nas entrevistas, os eixos relacionados com a formação, inserção e as práticas são tratados sob a perspectiva de trajetórias dos entrevistados ao longo de sua vida como profissional docente. As análises são feitas privilegiando a abordagem metodológica qualitativa, centrada na observação de depoimentos dos sujeitos pesquisados e de fontes documentais, visando retratar a realidade contemporânea de suas práticas na Rede de Educação Básica, essencialmente em turmas da EJA.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Geografia, Formação Continuada

ABSTRACT

This work was elaborated with the intention of collaborating with the understanding of the processes inherent in the scenario of initial and continuing education of Geography teachers for Youth and Adult Education (EJA). Seeking to understand which motivations that lead Geography teachers to this type of teaching, and under which conditions this process come true, a semi-structured interview was done with a group of teachers who work at EJA, from the Basic Education Network in the city of Porto Alegre - RS, where the data used for analysis and other considerations that apply to the work were collected. Among the notes captured in the interviews, the axes related to training, insertion and practices are treated from the perspective of the interviewees' trajectories throughout their life as a teaching professional. The analyzes are carried out with a focus on a qualitative methodological approach, centered on the observation of testimonies of the researched subjects and documentary sources, aiming to portray the contemporary reality of their practices in the Basic Education Network, essentially in EJA classes.

Keywords: Youth and Adult Education. Geography Teaching. Continuing Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - (anexo_I_final-2019 Resultados e Resumos Senso INEP, editado), REDE MUNICIPAL E ESTADUAL.....	22
Tabela 2 - (anexo_II_final-2019 Resultados e Resumos Senso INEP, editado), EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	22

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico A - Tempo de magistério.....	25
Gráfico B - Tempo de magistério na EJA.....	25
Gráfico C - Carga horária semanal em sala de aula.....	26
Gráfico D - Carga horária semanal em sala de aula na EJA.....	26
Gráfico E - Carga horária semanal em sala de aula com turma de Ensino Regular.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEEJA	Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1. A Educação de Jovens e Adultos.....	18
1.2. A EJA em Porto Alegre-RS.....	21
1.3. A prática docente do professor/professora de Geografia na EJA.....	22
2. FORMAÇÃO E INSERÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EJA....	34
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	44

INTRODUÇÃO

Olá caro leitor, eu gostaria de me apresentar, sou Jaderson, aluno desta Universidade e futuro professor de Geografia. Minha apresentação poderia terminar por aí, mas não traria desta forma um dos aspectos que contribuem para o sentido geral deste trabalho. Enfim, prefiro começar dizendo que sou natural de Cachoeira do Sul, cidade da região central do estado do Rio Grande do Sul, que sou o filho caçula de uma família composta por mim, dois irmãos e os meus pais. Para os meus pais, a melhor oportunidade que tínhamos e o maior investimento em nós que eles poderiam fazer era com a nossa educação. Lá no interior do estado tive a oportunidade de estudar em uma escola privada durante os primeiros 3 anos do ensino fundamental. No ano em que eu começaria o 4º ano do ensino fundamental o meu irmão passou no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e meus pais decidiram mudar para Guaíba, cidade da região metropolitana de Porto Alegre – RS. Esta nova situação, morando em uma cidade nova, em um momento conturbado da economia brasileira, pude ver bem próximo de mim coisas que via somente pela televisão (situações de miséria, violência, desemprego e as mais variadas formas de abuso). Minha família nunca foi abastada, minha mãe era professora e o meu pai era operário, e por isso, na hora em que eles decidiram vir para o município de Guaíba - RS apostar na educação seus filhos (primeiramente do meu irmão que havia sido aprovado no vestibular e em seguida na minha e da minha irmã) acabamos vindo para onde o dinheiro permitiu. O processo de adaptação não foi fácil, mas o desejo familiar que se direcionava para formação escolar e profissional serviu como pilar de sustentação para superarmos esta fase.

Enfim, esta apresentação traz em si a ideia de uma trajetória que relata os caminhos que percorremos até chegar aqui. Todos nós temos uma história que remonta a nossa trajetória de vida, nesta trajetória estão contempladas as nossas vivências e aprendizados. Ao longo do curso de Geografia Licenciatura tive muitas aulas carregadas de teorias nas quais, de uma forma simples, cumpria com as obrigações na medida em que exercia a minha função de aluno, mas foi no estágio que senti toda a responsabilidade inerente a transição da

condição de aluno para a condição de professor. O processo de consolidação de uma identidade docente, a responsabilidade e o engajamento com a prática, a atenção com o aluno, foram preocupações que eu tive durante os meus estágios de docência. Ao longo deles alguns questionamentos foram surgindo e neste momento penso sobre eles novamente com objetivo de enriquecer os conhecimentos da minha formação como docente.

Fiz o meu estágio em turmas da Educação para Jovens e Adultos (EJA), essa modalidade de ensino tem uma série de peculiaridades no que diz respeito a sua estruturação, aos alunos e aos professores. Para construir um eixo que direcione o meu estudo, parto das minhas experiências como estagiário em turmas da EJA nas disciplinas obrigatórias de estágio do curso de Geografia Licenciatura. Este movimento de me enxergar no processo e expor as experiências vividas é para mim fundamental, e entendo como um exercício que complementa e constrói a nossa formação a partir das trajetórias. Diferentemente de mim, cada professor com o qual pude conversar durante o período dos estágios havia construído a sua própria trajetória de formação, no entanto, para todos nós, a opção pela EJA, foi uma casualidade (seja ele o preenchimento de carga horária, seja a impossibilidade de trabalhar no diurno). Eu, aluno trabalhador que sou, procurando turmas para estagiar no período da noite, fui escolhido pela EJA.

Eu poderia pensar que isso retrata a realidade de uma amostra pequena demais para representar o universo de professores que estão inseridos neste contexto de ensino. Porém, seguia com esta inquietação e passei a questionar minha própria formação acadêmica, com o objetivo de tentar dar conta de todas as demandas que aquela modalidade de ensino me exigiram ao longo do estágio. Desde então comecei a pensar em possibilidades para executar uma pesquisa que possa servir como material complementar às discussões de orientação para a formação de professores de Geografia para a EJA.

No espaço escolar eu e os meus alunos partilhamos a condição de alunos trabalhadores, já com os meus colegas professores o fato de termos sido escolhidos pela EJA. As diversas trajetórias que se cruzam, somadas às diferentes inquietações que o processo de construção de uma identidade docente nos causam ao longo do estágio me colocaram nesta condição de tentar

elaborar um trabalho que contribua tanto para o entendimento desta modalidade de ensino quanto para formação docente sob a perspectiva da Geografia.

Para tanto questiono quais as motivações que os levaram a atuar neste contexto de ensino? Quais considerações fariam em relação a sua própria formação e práticas?

Desta forma, apresento como hipótese deste trabalho que as trajetórias de formação e de inserção na vida profissional conduzem os professores para EJA sem uma formação que dê suporte para toda a especificidade que este contexto de ensino exige. Para dar conta de analisar esta hipótese, pretendo tratá-la de forma objetiva a partir da caracterização de padrões recorrentes na formação e inserção destes professores no contexto da modalidade de ensino EJA e analisar os padrões de forma comparativa com as bibliografias relacionadas ao tema.

Este trabalho seguiu uma ordem de execução que consiste em uma fase de revisão teórica, aplicação de questionários de entrevista, análise das entrevistas e, no final da sua elaboração, apresenta algumas considerações acerca da pesquisa realizada. Reforço que o alvo desta pesquisa são os Professores/Professoras de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS, que atuam na modalidade de ensino da EJA. O trabalho traz uma abordagem metodológica do tipo pesquisa qualitativa, na qual pretendo fazer um estudo de casos através de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos serão avaliados de maneira que não percam a sua essência e garantam fidelidade aos resultados.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho tem como objetivo estruturar uma pesquisa que investigue os padrões que formatam o panorama de formação e inserção dos professores de Geografia que trabalham no contexto da EJA em escolas públicas municipais de Porto Alegre/RS. Para tanto, seguirei este trabalho revisando algumas bibliografias que serão suporte para análise do conteúdo levantado ao longo da pesquisa.

No momento em que me encaminhei para as etapas de estágio prático de docência em Geografia, eu, que sou aluno trabalhador, tive dificuldades para

encontrar uma escola que se encaixasse na minha disponibilidade de horários. A rotina diária de trabalho que se dividia com as aulas da graduação em Geografia limitaram as minhas possibilidades de escolha para realização da prática de estágio. Por conta disso o acaso me levou para um cenário de atuação que pouco havia estudado durante a minha graduação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A experiência do primeiro estágio foi muito rica, o que me fez optar por seguir trabalhando na EJA no momento de fazer o segundo estágio obrigatório do curso.

Em ambos os estágios, executados em diferentes escolas, era recorrente na fala dos professores o fato de que a EJA aconteceu nas suas vidas profissionais de um modo que muitas vezes não caracterizava uma escolha pessoal. De certa forma, isso foi o que aconteceu comigo e me assustou o fato de que o meu percurso como professor iniciante era similar a de professores que já estavam a pouco tempo de distância das suas aposentadorias. A experiência que tive com a EJA ao longo dos estágios me revelou uma realidade tão diversa que a cada aula era alimentado em mim um sentimento de empatia e identidade com os alunos que me motivaram a querer fazer mais e melhor. No entanto, este fato não pode ser tomado como regra e o que se observa disso é uma diversa forma de relação dos professores da EJA com este modelo de educação. Acredito que muito desta característica diversa está associada à forma de inserção e ao grau de instrução específico direcionado para atividade nesta modalidade de ensino que é cheia de especificidades.

Dentre as citações da parte teórica desta pesquisa é sugerido que o professor que atua nesta modalidade de ensino não seja motivado apenas pela boa vontade, mas sim por uma condição de aptidão que contemple toda a especificidade desta tarefa. Isso é tratado por Brasil (2000) quando aborda o tema da formação continuada.

“Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.” (BRASIL, 2000, p.52)

Para complementar o caráter investigativo deste trabalho e enriquecer o campo analítico pretendo extrair das subjetividades trazidas nas respostas de questões que serão apresentadas aos professores em uma dinâmica de entrevista o conteúdo para análise de pesquisa. Duarte (2004) faz proposições para análise de dados obtidos em entrevista qualitativas:

“[...] os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando.” (DUARTE,2004,p.222)

Assim sendo, considero como hipótese para este trabalho de pesquisa que as trajetórias de formação e de inserção na vida profissional conduzem os professores para EJA sem uma formação que dê conta de toda a especificidade que este contexto de ensino exige.

Por conta destes apontamentos que reforçam a idéia de déficit na formação de professores com conhecimento específico para atuarem na EJA, considero relevante a pesquisa na medida em que pode trazer dados atualizados para este contexto de estudo e ainda pode fomentar políticas públicas em educação voltadas para a formação continuada de professores para EJA.

Para este trabalho optei pela entrevista como forma de obtenção dos dados, pois acredito que esta metodologia está mais alinhada com o objetivo da pesquisa. Como diz Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. [...]os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências

Para construir uma estratégia de análise das trajetórias dos professores /professoras busquei na tese defendida por Gomes (2005) , elementos para organizar a coleta de dados principalmente no que se refere a construção do questionário, que foi estruturado com questões fechadas e abertas. O questionário elaborado para este trabalho (anexo 1), tem como objetivo trazer respostas que compreendem dados de ordem pessoal, da formação escolar e profissional e da experiência docente. Mercado (2012) fala sobre dois instrumentos utilizados na etnografia virtual que são as entrevistas on-line e história de vida. As entrevistas on-line permitem que o participante possa contribuir com a pesquisa para além das questões objetivas e permite ao pesquisador *“sondar significados, explorar detalhes, capturar áreas obscuras que podem fugir às questões de múltiplas escolhas que meramente se aproximam da superfície de um problema”* (MERCADO, 2012). A história de vida tem como objetivo recuperar experiências de vida dos entrevistados e através dela tentar recuperar aspectos mais subjetivos sobre o que está em análise.

Resende (1986) resgata a trajetória de alunos (jovens e adultos) com o objetivo de elaborar uma didática direcionada para este público. Retomo a ideia da trajetória focando desta vez no professor/professora e no seu percurso de formação e inserção na EJA. Cavalcanti (2012) sugere em sua dissertação que o trabalho docente esteja direcionado para as especificidades dos alunos e que o ensino seja adequado às suas realidades. As melhorias dependem de investimentos nas escolas, em materiais didáticos, capacitações e aplicação mais ampla das legislações referentes a esta modalidade de ensino. Como estratégia metodológica ela observa a formação docente inicial e continuada no debate da profissionalização docente e o professor como formador de conhecimentos. Ela também retoma os seus estudos a respeito da prática docente e as múltiplas formas do fazer pedagógico no ensino de Geografia. Para o meu trabalho pretendo me deter apenas as questões referentes à formação e inserção dos docentes na EJA, porém, a partir do que for levantado como dado das entrevistas uma análise das práticas também se faz necessária por conta das implicações das diferentes trajetórias dos docentes às práticas.

Também vale a pena ressaltar as referências tomadas para análise das entrevistas, que tiveram sua execução em ambiente essencialmente virtual por conta do período de pandemia por Covid19 que vivemos.

Segundo Braga (2001) o desafio metodológico de preservar detalhes do que se observa em campo etnográfico usando o meio eletrônico para "seguir os atores" foi definido pelo neologismo "netnografia" após estudos realizados por um grupo de pesquisadores norte-americanos (Bishop, Star, Neumann, Ignacio, Sandusky & Schatz) em 1995. Hine (2005) sugere a ideia de uma transposição de metodologia do espaço físico ao espaço online. Em trabalhos anteriores a autora já apontava que a etnografia virtual vinha se fortalecendo como método justamente por sua falta de receita, sendo um artefato e não uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo assim considerada adaptativa.

No que diz respeito à prática netnográfica, Kozinets (2007) indica que o observador pode participar intensamente ou, apenas, de forma observacional e não-obstrutiva. Vale ressaltar a importância de elencar critérios e garantir a confiabilidade dos informantes que compõem a comunidade virtual a partir de critérios de filtragem. Pontua também a necessidade de que os indivíduos estejam familiarizados entre eles, que as comunicações sejam especificamente identificadas e não-anônimas, que sejam grupos com linguagens, símbolos, e normas específicas e, comportamentos de manutenção do enquadramento dentro das fronteiras de dentro e fora do grupo (Kozinets, 1997). A necessidade de utilização destes quatro critérios é traduzida pelo autor, conforme citado por Amaral (2008) "como a garantia de que se está de fato estudando uma cultura ou uma comunidade, (...) e não simplesmente examinando uma reunião temporária". Ele ainda resalta alguns elementos que se aplicam na metodologia no momento seguinte ao de validação da comunidade que será estudada: o "Entrée cultural; coleta e análise dos dados; ética de pesquisa; e feedback e checagem de informações com os membros do grupo" são elementos básicos de metodologia específicos da transposição da etnografia para a netnografia. Dentro deste grupo de elementos básicos de metodologia específica, cabe ressaltar o que diz o autor sobre o conceito de "Entrée cultural". De forma simplificada, pode-se dizer que é a etapa inicial da pesquisa, momento em que

são definidos os principais questionamentos e quem poderá melhor respondê-los dentro do universo de possibilidades previamente limitados pelos critérios de confiabilidade de membros que já foi citado anteriormente.

Quanto aos procedimentos Kozinets(2002) define que os estudos netnográficos preconizam: webmetria, análise de discurso, análise de conteúdo e análise de redes sociais. Para fins desta pesquisa utilizaremos a análise de discurso e de conteúdo. A análise de discurso busca interpretar os padrões de linguagem e avaliar fatores cognitivos e sociais (AMARAL, 2008). Já a análise de conteúdo é um desdobramento da análise de discurso e busca atentar para termos, construções e interpretação das mensagens recebidas, é construída através das respostas obtidas nas questões abertas de um questionário (AMARAL, 2008).

Sobre a análise dos dados qualitativos, Amaral (2008) nos fala que a pesquisa etnográfica busca realizar essa análise fazendo uma relação com a teoria abordada na pesquisa. A partir disso são geradas categorias baseadas nas respostas obtidas e na orientação teórica da pesquisadora.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos

Paiva (1973) descreve a educação de jovens e adultos como toda a educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. De acordo com o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a EJA tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, a preparação para o mundo do trabalho e para o prosseguimento nos estudos, assim como o compromisso com a formação humana.

Coleti (2012) salienta que o público que frequenta a EJA é diverso tanto na faixa etária quanto em sua situação socioeconômica e que isso deve ser levado em conta no planejamento de atividades:

Os educadores de EJA devem levar em consideração as peculiaridades de seus educandos, os pontos de partida para os estudos deveriam ser sempre a história de vida e a identidade cultural dessas pessoas. Sem perder de vista, é claro, a função de apresentar e ensinar conteúdos escolares novos, ou melhor, ensinar aquilo que lhes foi negado no passado. (COLETI, 2012, p.2)

Machado (2008) escreve que os professores da EJA devem conhecer os movimentos que resultaram nas diretrizes curriculares para EJA. Dentre eles está o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as formas que a sociedade civil se organizou em defesa da EJA: Fóruns de EJA e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Entre os aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessidade da formação de professores:

“...pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.” (BRASIL, 2000a, p. 56)

Na citação acima, pode-se notar a clareza da exigência de um profissional especificamente formado para atuar na EJA. A CNE destaca também a importância da adequação dos conteúdos:

[...] a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. (BRASIL, 2000a, p. 58).

Em outro trecho da CNE destacado pela autora é possível notar a interligação entre a EJA e o ensino noturno voltado para o aluno trabalhador.

O art. 4º, VI da LDB impõe a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e no inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e

modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2000a, p. 58).

Abaixo destaco alguns aspectos previstos nesta resolução:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000b).

Quanto à articulação da sociedade civil organizada, citada pela autora, está o fórum de EJA que ocorre desde 1996. Esse primeiro fórum tinha como objetivo produzir o documento nacional que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha. A partir de 1999 ocorre de forma sistemática o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA).

Machado (2008) salienta que desde esse primeiro encontro há preocupações citadas que permanecem:

- A criação de uma rede de formação e pesquisa deverá ser concebida com a contribuição do segmento universidades dos Fóruns de EJA, coordenação da Anped e segmento de educadores populares e professores da rede pública;
- Garantir investimentos da esfera pública, em formação inicial e continuada específica para EJA;
- O educador de EJA deve ser reconhecido como pesquisador de sua práxis pedagógica, sendo este o princípio orientador da formação na graduação e pós-graduação;
- Garantir o acesso dos educadores da EJA e educadores populares nas universidades, gratuitamente em cursos de licenciatura;
- Que o governo federal crie mecanismos que viabilizem o processo de formação inicial e continuada, por meio de parcerias entre as redes públicas e as instituições de educação superior, promovendo cursos de licenciatura para educadores da EJA e educadores populares. (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2007).

Na edição XVI do Eneja, realizada em 2019, ficou pautada no seu Relatório Final (2020), entre outras demandas, o reforço da defesa do fortalecimento dos cursos de formação de professores nas instituições públicas, bem como a inclusão de disciplinas específicas da EJA.

Tendo feito estas considerações, parece coerente ressaltar a especificidade da prática docente na modalidade de ensino da EJA e a sua necessidade por profissionais alinhados com as suas exigências. Considerando ainda que esta modalidade de ensino se apresenta como oportunidade para muitos jovens e adultos de garantir a sua escolarização, os movimentos que articulam as melhorias de estruturação da EJA e que incentivam a continuidade da formação dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino se traduz em benefícios para todos os atores deste processo.

1.2 A EJA em Porto Alegre-RS

Como fato relevante para a história da EJA em Porto Alegre, podemos ressaltar que no ano de 2004 a realização do VI ENEJA foi neste município. Entre os aspectos relevantes apontados, ao longo da discussão regidas pelo tema “Desafios e Perspectivas para Educação de Jovens e Adultos” do Relatório Síntese deste encontro, ficou registrada a demanda que se direcionava para a construção de uma educação pautada na dimensão humana. Segundo este relatório, os participantes do VI ENEJA constataram que a EJA traz em si características que representam em seu grau máximo os processos de exclusão da sociedade. Diante disso, é apresentada uma estratégia para vencer esses desafios:

O desafio está em educar ética e cientificamente para a cidadania e manter viva a participação da sociedade civil, das organizações no debate com o governo e demais esferas da vida pública, para continuar organizando lutas sociais que expressem as necessidades sociais, políticas e culturais da população, como vem acontecendo desde 1999 nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. (VI ENEJA,2004)

Segundo o Site da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o município apresenta 99 instituições de ensino vinculadas à secretaria do município, com modalidades de ensino que atendem

Educação Infantil, Fundamental, Médio, Básico, Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e creches conveniadas. Para atender a EJA são 38 instituições da rede que estão à disposição dos alunos nas suas diferentes etapas de escolarização.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial	
	EJA	
	EJA Presencial	
	Fundamental	Médio
PORTO ALEGRE		
Estadual Urbana	2.892	2.602
Estadual Rural	0	0
Municipal Urbana	5.470	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	8.362	2.602

Tabela 1 - (anexo_I_final-2019 Resultados e Resumos Senso INEP, editado), **REDE MUNICIPAL E ESTADUAL** (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2020/Anexo_I_2020_Final.xlsx)

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial	
	EJA	
	EJA Presencial	
	Fundamental	Médio
PORTO ALEGRE		
Estadual Urbana	213	69
Estadual Rural	0	0
Municipal Urbana	401	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	614	69

Tabela 2 - (anexo_II_final-2019 Resultados e Resumos Senso INEP, editado), **EDUCAÇÃO ESPECIAL** (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2020/Anexo_II_2020_Final.xlsx)

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

1.3 A prática docente do professor/professora de Geografia na EJA

Durante o período como estagiário tive a experiência de atuar como professor em turmas da EJA. Ao longo do estágio observei como era diverso e

rico o espaço para atuação como docente nesta modalidade de ensino, diversidade e riqueza que puseram em mim dúvidas sobre a minha capacidade para dar conta de toda a demanda que se apresentava. Auxiliado pelo meu orientador fui criando meios para atuar e atingir os objetivos do estágio, sempre com uma preocupação adicional que se direcionava para as peculiaridades que esta modalidade de ensino traz consigo. Um aspecto importante neste processo foram os momentos de troca com outros professores das instituições de ensino que estagiei, eles me passaram, também, muito das experiências que traziam como educadores da EJA. Os colegas que tive nas escolas que atuei, estavam muito distantes de mim no que diz respeito a sua bagagem de experiência como docente. No entanto, estávamos muito próximos quando o assunto era o porquê de estar inserido naquela modalidade de ensino. Era comum ouvir relatos de que a EJA “aconteceu” na vida profissional destes professores.

Partindo desta minha experiência, fui atrás de elementos que pudessem servir como fonte para traçar paralelos entre o que os professores atuantes da EJA passaram e o que novos professores ainda podem ter como desafio quando atuarem nesta modalidade de ensino.

A partir da análise dos fluxos do site “forumeja.org.br” existe um histórico de avanços que se direcionam para organização no que diz respeito aos parâmetros legais desta modalidade de ensino, mas que os melhores resultados estão surgindo a partir do engajamento dos profissionais que atuam na EJA e elevam o trabalho para o nível de uma grande pesquisa, trazendo dados e colaborando com outros profissionais. Neste momento tento fazer o papel de agente colaborador deste processo a partir do trabalho que me proponho a realizar, tomando as entrevista aplicadas, por meio de questionários que foi aplicado a um grupo de professores e professoras de Geografia que atuam da EJA da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS como base para o estudo.

O questionário elaborado para este trabalho (anexo 01) é um roteiro de entrevista semiestruturado e foi aplicado de forma on-line por conta da impossibilidade de realizar a entrevista presencialmente devido a pandemia do Covid19. Esse instrumento de pesquisa foi construído objetivando pensar sobre a trajetória e formação (inicial ou continuada) do professore/professora de Geografia para atender ao público da EJA, suas metodologias e práticas

docentes a fim de fazer com que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos geográficos, e assim fazer novas leituras de mundo, a partir das categorias de análises apreendidas.

A primeira parte do questionário apresenta questões fechadas, que serviram para identificação dos participantes a partir de aspectos objetivos da sua vida pessoal e profissional. A segunda parte do questionário contava com questões abertas e tinham como objetivo mediar o acesso às subjetividades trazidas pelos entrevistados no interior das suas respostas. Duarte (2004), ao falar sobre a análise das entrevistas e sobre o cuidado com o processo de interpretação das mesmas, cita Geraldo Romanelli (1998):

“A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo”. (DUARTE, 2004, P. 216 apud, ROMANELLI, 1998, p.128)

Foram respondidos 6 questionários por professores/professoras de Geografia na modalidade EJA no município de Porto Alegre. Esses questionários foram distribuídos considerando a indicação, onde os primeiros entrevistados indicavam outros profissionais. Desta forma, os membros do grupo de pesquisa não necessariamente se conhecem, no que diz respeito à totalidade de participantes, mas se reconhecem como um grupo que pode demandar sobre o tema. O critério inicial estabelecido foi que o profissional docente deveria atuar como professor/professora de Geografia na EJA no município de Porto Alegre.

Quanto ao aspecto idade, cinco entrevistados estão dentro da faixa etária de 32 a 38 anos e um acima de 50 anos. Todos residem no município de Porto Alegre, sendo que três moram nas imediações do Centro da cidade, dois moram mais a Leste e um mora nas imediações do bairro Partenon.

Três se identificam como sendo do sexo feminino e três masculino. A titulação da maioria deles é no nível de pós-graduação sendo que apenas um entrevistado respondeu ter concluído somente a graduação. O entrevistado com graduação mais recente é formado em Geografia há 7 anos, o de graduação

mais antiga deste grupo colou grau há mais de 20 anos. Entre os membros deste grupo, 4 são oriundos de Universidades Públicas Federais.

Abaixo segue os gráfico A e B referente às respostas sobre o tempo de exercício do magistério e o tempo na EJA:

Tempo de Magistério?

6 respostas

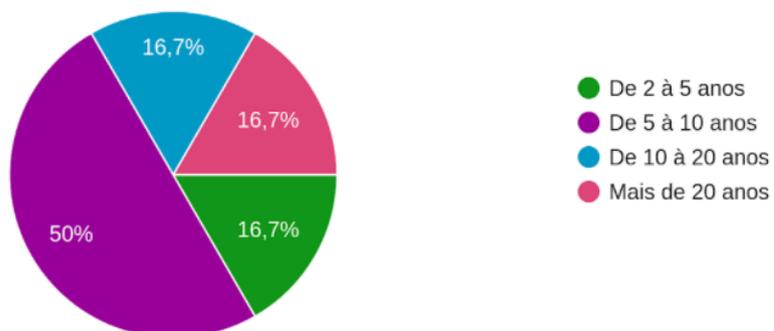


Gráfico A; Fonte: elaboração própria

O grupo é diverso no que diz respeito ao tempo de experiência como docente na disciplina de Geografia. Na leitura do gráfico A se observa uma variação de tempo de magistério compreendida entre os períodos de 2 à 5 anos até mais de 20 anos.

Tempo de Magistério na EJA?

6 respostas

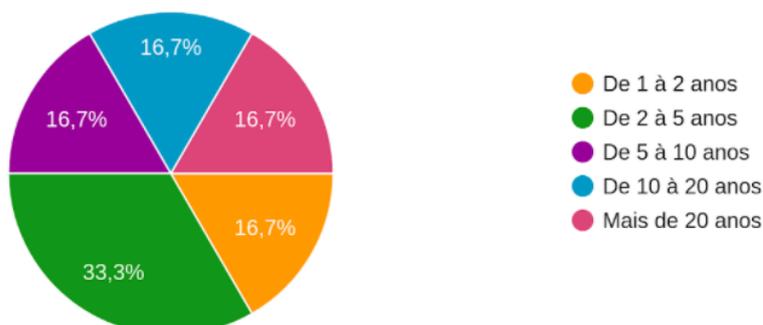


Gráfico B; Fonte: elaboração própria

Da mesma forma, esta diversidade de tempo de experiência reflete na questão referente ao tempo de magistério na EJA que conforme demonstrado pelo gráfico B, está compreendido entre os períodos de 1 à 2 anos até mais de 20 anos de prática.

Uma característica deste grupo é que nenhum participante tem mais de 20h semanais em turmas da EJA. Quanto ao tempo de sala de aula, independente da modalidade de ensino (Regular ou EJA), existe 1 participante com mais de 40 horas e os demais assumem carga horária entre 20 e 40 horas. Isso pode ser visto nos gráficos C e D a seguir:

Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?

6 respostas

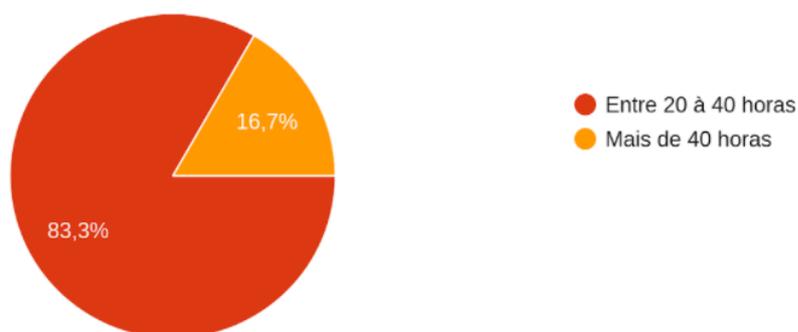


Gráfico C; Fonte: elaboração própria

A carga horária semanal de até 40 horas foi predominante neste grupo de professores, como pode ser visto no gráfico C colocado acima. No que se refere a carga horária em turmas da EJA, o limite médio é de 20 horas semanais, mas alguns participantes não atingem esta carga horária. Isso fica identificado no gráfico D abaixo.

Qual a sua carga horária semanal em sala de aula com turmas de EJA?

6 respostas

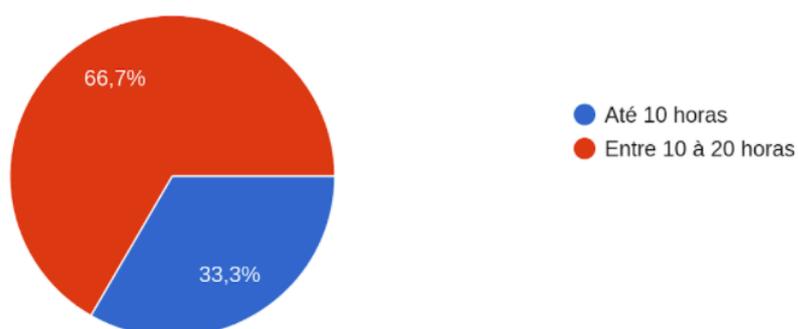


Gráfico D; Fonte: elaboração própria

A modalidade de ensino Regular acaba demandando mais tempo de disponibilidade dos profissionais deste grupo e podemos ver isso através do gráfico E a seguir:

Qual a sua carga horária semanal em sala de aula com turma de ensino Regular?

6 respostas

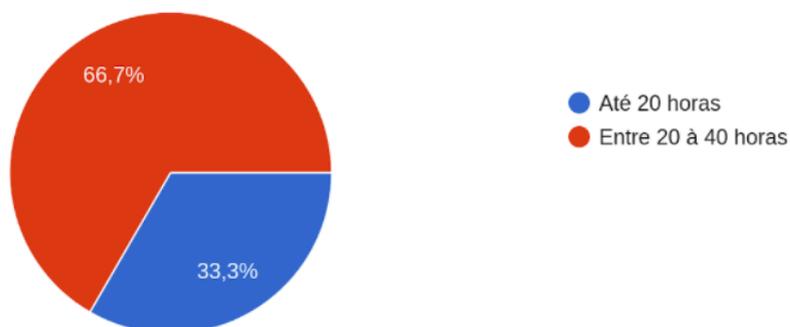


Gráfico E; Fonte: elaboração própria

Para a segunda parte do questionário, respeitando o referencial teórico e visando uma melhor compreensão da questão hipótese deste trabalho, optei por seguir o direcionamento das observações extraídas das respostas dos entrevistados sob a perspectiva da inserção e as suas práticas na docência de Geografia na EJA.

A primeira questão aberta do questionário pede uma apresentação dos participantes e algum relato sobre a sua trajetória ao longo do processo de escolha e formação na área do ensino e educação em Geografia. Entre as respostas obtidas podemos extrair algumas observações.

A dificuldade para acessar um curso desejado na universidade, somados com a realidade pessoal do entrevistado que na época precisava trabalhar para garantir o seu sustento, fez com que ele tivesse que adaptar as suas escolhas e neste movimento a Geografia surgiu na sua vida: “[...] *na quarta tentativa eu já tinha 21 anos e precisava trabalhar, então optei por um curso noturno, e Geografia me pareceu uma boa escolha*”. Em outro relato, o entrevistado revela ser um bacharel em Geografia que se viu envolvido pela licenciatura. Relata que após um ano atuando como professora contratada no Estado, optou por largar “[...] *o bacharel e focar na docência, não foi um caminho facil, mas não me arrependi dessa opção*”.

A influência familiar na escolha pela docência ou no direcionamento para Geografia aparece na fala de dois entrevistados, um deles diz que a sua *‘[...] mãe era professora, e sempre pensei em seguir essa carreira’*. outro fala que a sua *‘[...] mãe era professora de astrologia, me criei ouvindo ela falar sobre o céu, os planetas, constelações e signos. A explicação sobre o nosso mundo neste contexto era muito mágica, envolvia a influência dos planetas sobre as vidas e a sociedade. A minha escolha pela Geografia se deu por querer entender o mundo a partir de um viés científico, de compreender a Terra a partir do que ela realmente é[...]*.

Também aparece entre as falas a questão da dificuldade de ser um aluno trabalhador. *“Levei quase 9 anos para concluir o curso, porque é muito difícil trabalhar 2 turnos e, ainda, estudar num terceiro todos os dias da semana[...]*”. Em contrapartida a isso temos a fala de um entrevistado ressaltando o fato de que *“[...] sempre amei a geografia”,* iniciou na docência *“[...] já na universidade pegando um contrato emergencial no estado e comecei a atuar em 2004, entrei em sala de aula com 22 anos - 40h semanais e mais a faculdade a concluir. Iniciei e adorei o trabalho nas escolas [...]*”. A diferença entre o primeiro e o segundo está na atividade exercida, o primeiro acreditava que o seu trabalho o limitava *“[...]Trabalhar como bancário, exercendo uma função burocrática e limitante das minhas capacidades”*. O segundo, apesar de ter uma carga intensa da atividade, trabalhava inserido em um contexto no qual ele dizia amar.

Quanto à formação, ainda como alunos universitários, a fala recorrente entre os entrevistados fica direcionada para a tendência curricular dos seus cursos de Geografia. Ao responderem a pergunta, relataram que a parte didática e pedagógica do curso era diluída em poucas disciplinas do final da graduação. Para os entrevistados que citaram este aspecto na sua resposta, isso parece ser conflitante com os objetivos de uma formação para docência. Em uma resposta isso não aparece diretamente, mas fica o indicativo de que as carências curriculares da formação foram supridas com a experiência prática adquirida com o trabalho realizado como professor contratado, de forma emergencial, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, quando ainda era estudante da Geografia. Outra fala, dá conta de retratar a importância das participações nos movimentos estudantis e na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB).

Quanto ao acesso a conteúdos específicos para a EJA, os entrevistados relataram que ou não tiveram nada ou tiveram quase nada de orientação sobre o assunto. Exceto uma das entrevistadas que foi bolsista no Núcleo Estadual de Educação de Jovem e Adultos (NEEJA) da universidade e, por conta disso, estudou “[...]sobre a EJA enquanto campo profissional, modalidade de ensino, projeto político de educação popular e um direito à educação por toda vida”. Dos seis entrevistados, dois responderam que tiveram disciplinas sobre a história da EJA no Brasil, mas, nenhuma disciplina que abordasse a didática envolvida, os demais citaram não ter tido nenhum acesso a esse conteúdo, exceto por projetos de extensão.

A “*Estrutura precária - escola com poucos ventiladores, computadores estragados, com problemas elétricos*”, conflitos relatado pelo entrevistado que ao entrar “[...]na sala de aula pela primeira vez, tive que apartar uma briga entre dois alunos adolescentes”, “*turmas com mais de 30 alunos*”, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) que “*maioria das vezes mais atrapalha que ajuda*”, a sobrecarga dos profissionais docentes que acaba sendo obrigado a “*absorver outras disciplinas e poucos períodos semanais sem hora planejamento*”, são relatos das dificuldades encontradas pelos professores no início de suas carreiras.

Existe participação e interesse do grupo nas atividades de formação continuada. De todos, apenas um relatou não participar. Entre as atividades há a participação em “[...]encontros, cursos, simpósios, alguns promovidos pela AGB ou por editoras”, “[...]atividades formativas em ead de plataformas educação do MEC ou alguma universidade[...]”, “[...]pós-graduações e diversos cursos de extensão e de aperfeiçoamento - gênero e sexualidade, uniafro, alfabetização, pacto pelo educação, produção de material didático para diversidade”. Uma observação que cabe para esta questão é a da demanda por atividades gratuitas de formação continuada e que os gestores achem meios para garantir a liberação dos professores nos dias de formação.

Uma das perguntas do questionário é referente aos motivos pelos quais os professores/professoras ingressaram na EJA, segue abaixo as respostas obtidas:

1 “*Possibilidade de vaga numa escola próxima da minha casa*”.

2 *“Estava 20h na supervisão pedagógica, mas necessitava de mais 20h em sala de aula. Na escola, ninguém quer trabalhar a noite, sempre falta professor, assumi o risco, mas adorei a experiência”.*

3 *“Sair da rotina. Trabalhava pela manhã e tarde, e gostaria de ter as tardes livres. Para além, precisava de um desafio novo, não tinha muitas informações sobre o eja, mas despertou um desejo de aprender a ser professora de adultos e idosos”.*

4 *“Como tinha outra atividade durante o dia, minha primeira atuação em escola foi no turno regular, de noite e após no Supletivo, como era chamado antes de ser EJA”.*

5 *“Entrei na EJA pela disponibilidade de vaga, para manter minhas 30h na mesma escola”.*

6 *“Gosto de atuar com jovens e adultos e compreendo a realidade que precisam no ensino”.*

Analisando as respostas acima percebemos que a maioria dos entrevistados não optou diretamente em lecionar para a EJA, foi algo que surgiu para complementação de horas ou por outros motivos. Apesar disso, quando questionados sobre planejamento e materiais didáticos percebemos que todos utilizam uma diversidade de materiais e formas de ensino que buscam contemplar a realidade dos alunos nesta modalidade de ensino. Alguns entrevistados citaram a falta de recursos materiais para docência como mapas atualizados, cópias xerográficas de qualidade, o que faz com que muitas vezes precisem utilizar recursos próprios para a confecção de materiais. A precariedade na estrutura física das escolas e a falta de formação continuada também foram citadas.

Devido ao fato de que o número de professores e turmas em funcionamento diminui no período da noite na escola de alguns dos entrevistados, a disputa por espaços de aprendizagem diferentes da sala de aula se torna menor possibilitando desta forma o uso de recursos como *“[...]sala da informática (pesquisas), multimeios para filmes e rodas de conversas, a biblioteca para saraus e atividades com outros professores. Muitas vezes, trabalho em dupla com o professor de ciencias[...]”*. É exposto por um entrevistado que *“o ensino no EJA é muito diferente que do ensino regular. Os*

alunos estão cansados do dia, muitos com sono, é necessário despertar a atenção deles. Utilizo muitos temas do cotidiano através de reportagens de jornais e revistas, filmes e vídeos [...]”. O livro didático também é um recurso utilizado pois *“[...]auxilia para leitura de gráficos, tabelas, imagens e mapas [...]”.*

Outro questionamento feito foi em relação ao livro didático que é um material comum dentro dos ambientes escolares. Dois entrevistados disseram usar de forma total ou parcial os livros didáticos oferecidos pela escola, os demais apontaram críticas que indicam que *“Os livros da EJA estão defasados [...]”* e que *“[...] em geral são feitos para alunos mais jovens e por isso infantilizam e até descontextualizam a vida e a capacidade dos alunos da EJA”.*

Alguns entrevistados citaram a dificuldade que os alunos têm de utilizar plataformas e tecnologias em geral nesse períodos de aulas não presenciais. Dos Santos (2021) cita que a falta de acesso à internet e a inabilidade em lidar com tecnologia corroboram com a evasão.

Ao serem questionados sobre a relação do aluno da EJA com a disciplina de Geografia, surgem relatos que dão conta de exemplificar algumas dinâmicas recorrentes nesta modalidade de educação. Contrariando a expectativa comum, o perfil dos alunos da EJA parece não ser mais aquele em que predominavam adultos ou idosos, um entrevistado coloca que o seu público, *“[...] em sua grande maioria, é composto por alunos adolescentes jovens. Alunos que “não deram certo”, foram expulsos do dia, que adquiriram uma defasagem idade-serie que não os permitiu estar na escola do dia [...]”,* são alunos que segundo ele, *“[...] possuem muitas lacunas com disciplina geografia e com a disciplina enquanto comportamento e postura em sala de aula [...]”.* Para contornar isso, este professor entrevistado atua associando o seu trabalho docente com a demanda de *“[...] estabelecer um sólida relação com a gurizada, de modo a sabermos que juntos, e somente assim, a aula ocorre. Eles me ensinam Porto Alegre, eu ensino de Geografia, e juntos aprendemos sobre cultura, vida, cotidiano [...]”.* Também é dito por um entrevistado que *“[...] aos poucos fui aprendendo com eles o que era interessante e o que queriam aprender [...]”* e isso evidencia que foi necessário mudar as suas práticas, mas que esse processo se deu através da troca com os alunos.

Planejar aulas e avaliar os alunos na EJA também é uma tarefa que requer uma atenção e um cuidado que são condicionados pelas características desta modalidade de ensino. É recorrente na fala dos entrevistados que o aumento na quantidade de atividades de avaliação realizadas é benéfico tanto para o aluno quanto para o professor, um entrevistado diz que *“os professores são incentivados a fazer muitas atividades durante as aulas, sabendo da baixa frequência e possível abandono de muitos alunos. Quanto mais atividades daquele aluno, mais fácil de avaliar”*, outro entrevistado reitera esta ideia dizendo que *“a avaliação é diária, através da organização do material, participação, interesse do aluno e realização de exercícios, testes, pesquisas, debates...”*.

Não fica clara a existência de dificuldade em planejar as aulas, a não ser pelo fato de que o planejamento deve ser feito na escola e muitas vezes não há espaço adequado para isso. Porém, quando questiono se as rotinas pedagógicas são alteradas para atender as demandas da EJA, surge uma resposta que chama a atenção por retomar a questão do planejamento. O entrevistado diz que precisa *“[...] levar questões mais "adultas" para os alunos e preparar mais aulas, visto que os alunos não possuem livros didáticos adequados para a EJA. Preparar aulas para essa modalidade de ensino é mais trabalhoso em função da grande diversidade de alunos e suas complexas histórias de vida que a sala de aula não pode homogeneizar, tão pouco apagar”*. Outro entrevistado considera a não homogeneidade das turmas pela perspectiva do “tempo” se explica dizendo que *“[...] no EJA, tudo é diferente. O tempo dos alunos é diferente do ensino regular. Não se pode ter pressa ou ser impaciente. Como ensinar uma senhora de 75 anos e um menino de 15 anos que compartilham a mesma sala? Como trazer um assunto que interessem os dois ao mesmo tempo? A diversidade de idades, experiências e realidades é enorme”* e ainda complementa dizendo que a EJA a *“[...] desafia diariamente, preparar aulas que despertem o desejo de aprender de alunos que muitas vezes já desistiram me instiga constantemente”*. Para outro entrevistado, o cotidiano deve estar presente juntamente com o estudo de temáticas contemporâneas.

Um assunto que perpassa a questão dos planejamentos é o trabalho a partir de projetos interdisciplinares. Dois entrevistados disseram não existir isso em suas escolas neste momento, outro disse que ocorre eventualmente mas

está condicionado ao envolvimento de seus colegas professor. Mas neste grupo, três entrevistados participam de projetos em suas escolas. Dois no “[...] projeto *ADOTE*, da prefeitura municipal de Porto Alegre, onde há uma integração dos professores, que escolhem um autor para palestrar uma noite na escola, e durante o período que antecede as palestras as turmas, os professores e a biblioteca se reúnem e estabelecem eixos de trabalho, parcerias e temas comuns a serem dialogados com os alunos, os quais produzem materiais diversos sobre a temática escolhida”. O terceiro relata que teriam em 2020 “[...] 2 projetos com a EJA, mas a Pandemia não foi possível”. Seria ofertado o “[...] educação ambiental e o Afroativos para os alunos, no qual os encontros seriam nas sextas e no decorrer da semana os alunos replicariam para as outras turmas”.

Para entender o nível de envolvimento atual destes profissionais com a EJA, perguntei se trocariam esta modalidade de ensino pela modalidade de ensino regular. De todos, um diz que pretende direcionar o seu trabalho para o ensino regular mas as demais respostas que aparecem trazem em si a ideia de realização, seja pelas relações que se constroem entre professores e alunos, seja pela sensação de reparação percebida pelos professores e traduzida na fala de um entrevistado que ressalta a importância da EJA alertando para “[...] o quanto o regular, muitas vezes, exclui os alunos que param na EJA”. Um entrevistado coloca que os deslocamentos noturnos pós aula o assustam um pouco, mas não a EJA. Outra faz uma série de apontamentos para justificar o seu direcionamento dizendo que a EJA “[...] me move, me tira da zona de conforto e me faz uma professora melhor. Não são só flores, há brigas, tráfico, alunos usando substâncias ilícitas na escola, etc. Tem dias que me estresso, fico cansada, e só quero ir para casa e dormir. É cansativo e desgastante. Mas, tem também aquele brilho no olhar, os sonhos de melhorar de vida, as experiências compartilhadas. No eja há também muita afetividade e respeito. Aquele abraço sincero, pedaço de bolo, sorrisos por pequenas conquistas são o que me fazem querer continuar”.

Apesar de todo o esforço dos professores na execução do seu trabalho, percebe-se que há um sentimento de frustração entre os profissionais. “Não há satisfação quanto às condições de trabalho, estamos cada vez mais estressados

e tem momentos que fica complicado trabalhar”, é o que diz um entrevistado quando questionado sobre as condições de trabalho. Outra, chega a ser mais enfática na sua colocação ao ponto de repensar se deve continuar fazendo o que já lhe deu muito gosto em executar “[...] realmente amo ser professora, mas não se quero ter essa profissão para o resto da vida”. Neste grupo de entrevistados, dois ponderam o sentimento de frustração ressaltando as conquistas ao longo da carreira como professor, mas a fala de outros dois entrevistados acaba se destacando e até mesmo justificando o sentimento de frustração dos professores. O entrevistado diz que “As condições atuais de trabalho não são favoráveis, principalmente na EJA. A educação sofre ataque de todas as frentes, em todas as esferas. No município aumentou-se a carga horaria de professores em sala de aula, em detrimento das reuniões de planejamento semanais e à diminuição de 30 min diários de permanência dos alunos na escola”. Ainda revela que “[...] na EJA a situação se torna mais dramática em função das constantes ameaças de fechamentos de turmas e escolas. Não há investimento neta modalidade de ensino, o que prejudica o trabalho dos professores e os próprios alunos, que dependem da mesma para, inclusive, estudar e trabalhar[...]”. Estes ataques que foram comentados anteriormente, direcionados para a escola pública e conseqüentemente para os professores, “[...] refletem diretamente na saúde emocional e, conseqüentemente, no nosso grau de satisfação” dos profissionais da rede.

2. FORMAÇÃO E INSERÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EJA

Este capítulo será dedicado à análise das entrevistas. Para tanto, vamos executar ao longo da elaboração desta etapa um movimento de aproximação dos apontamentos relevantes para o entendimento da hipótese deste trabalho com as referências encontradas para o tema.

Histórico de dificuldades pessoais que implicaram na escolha pelo curso de geografia, influências familiares na decisão de focar em uma formação no campo das Geociências como licenciado/a nesta área, o longo período para formação acadêmica que foi resultado da jornada dupla como aluno trabalhador, fazem parte dos relatos dos entrevistados ao falarem das suas trajetórias antes e/ou durante a graduação. Para Mercado (2012) a história de vida capta a visão

subjetiva com a qual um mesmo ser vê a si e ao mundo, como interpreta sua conduta e a dos demais, como atribui méritos e impugna responsabilidades a si mesmo e aos outros. Gomes (2005) sustenta com base em suas referências que:

[...]discussões mais recentes sobre a constituição do processo identitário do professor priorizando a dimensão subjetiva na formação para o Magistério, ao focalizarem os ciclos de vida profissional do professor, suas vivências e experiências individuais como aspectos que influenciam a vida pessoal e profissional desses docentes. (GOMES, 2005, p. 19)

Sobre o processo de formação da identidade do professor, Nóvoa (2000) cita três aspectos importantes: o primeiro deles é sobre a adesão a princípios e valores que faz com que os professores considerem as potencialidades dos seus alunos na elaboração de projetos; o segundo aspecto é denominado como ação pois refere-se a definição da melhor maneira de agir em sala de aula; o terceiro aspecto é denominado como autoconsciência que se resume em um trabalho reflexivo sobre sua prática pedagógica e permite buscar mudanças na sua prática docente.

Continuando a análise, retomo alguns trechos das entrevistas com o objetivo de aproximar o que propõe Nóvoa (2000). Considerando o primeiro aspecto sugerido que enfatiza a necessidade de os professores considerem as potencialidades dos alunos, retomo a fala de um entrevistado ao relatar que “[...]preparar aulas para essa modalidade de ensino é mais trabalhoso em função da grande diversidade de alunos e suas complexas histórias de vida que a sala de aula não pode homogeneizar, tão pouco apagar”. O segundo aspecto contempla o plano da ação e faz referência a definição da melhor maneira de agir em sala de aula, isso aparece na fala de outro entrevistado ao relata o seu esforço em “[...] estabelecer um sólida relação com a gurizada, de modo a sabermos que juntos, e somente assim, a aula ocorre. Eles me ensinam Porto Alegre, eu ensino de Geografia, e juntos aprendemos sobre cultura, vida, cotidiano [...]”. Como último aspecto apontado pelo autor surge o conceito de “autoconsciência” que consiste na execução de um trabalho reflexivo sobre sua prática pedagógica e permite buscar mudanças na sua prática docente. Ao falar sobre a sua pratica o entrevistado expõe que a EJA a “[...] desafia diariamente, preparar aulas que despertem o desejo de aprender de alunos que muitas vezes

já desistiram me instiga constantemente”, percebo nesta fala que o entrevistado entende o seu papel como docente e não deseja ser um gatilho para a evasão dos seus alunos.

Indo um pouco além, Gomes (2005) defende, a partir de suas referências, que questões curriculares podem ser revistas com o objetivo de melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura considerando ajustes que sirvam como suporte para a formação profissional dos professores. Desta forma fica sugerido em seu texto:

No Brasil, diversos autores vêm discutindo e propondo possíveis mudanças na formação e no perfil dos professores, dentre os quais se destacam Brzezinski (1999) e Weber (2000). Esses analisam a formação docente, revisitando o contexto histórico e as políticas públicas para a educação, ressaltando as principais mudanças que ocorreram nesse processo e apontando a necessidade de se constituírem outros cursos de licenciatura, empenhados em uma formação de nível superior e na melhoria de sua qualidade. Pereira (1999), Libâneo e Pimenta (1999), também, têm defendido questões que sustentam novas propostas para a formação profissional dos professores. (GOMES, 2005, p. 14 - 15)

Pimenta (1999) aponta para a existência de um engessamento dos currículos de formação de professores que acaba distanciando a teoria da prática. Ele chama isso de “racionalidade técnica” e critica os currículos que priorizam este modelo de formação de professores.

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. (Pimenta, 1999, p. 260)

As críticas ao currículo e a demanda por ajustes com o objetivo de melhorar a formação dos profissionais professores foi recorrente entre as respostas obtidas nas entrevistas. O alinhamento de idéias entre os entrevistados e os teóricos, pode ser visto como um facilitador para as suas práticas e é um indicativo de que a demanda continua evidente. Gomes (2005) reforça isso dizendo:

Essa nova demanda na formação do professor favorece a discussão sobre uma formação mais reflexiva, em que as instituições de ensino

e as práticas sociais sejam repensadas. Nesses casos, os professores precisariam conhecer suas disciplinas e saber transformá-las de modo a relacioná-las aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Para facilitar essa nova compreensão, o professor precisa conhecer melhor o aluno, explicar-lhe os conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar as aprendizagens do aluno. (GOMES, 2005, p.23)

A maioria dos entrevistados não tinha a EJA como uma primeira opção para atuar na docência. Acredito que isso já seja um reflexo de que os currículos acadêmicos estivessem de fato alinhados com uma perspectiva de formação que não totaliza a questão docente, em especial pelo recorte da EJA que é o foco deste trabalho. Esse aspecto vem ao encontro do nosso problema de pesquisa pois demonstra que não há nas licenciaturas uma formação que busque contemplar a EJA. Ventura (2012) salienta a importância da EJA fazer parte dos cursos de licenciatura:

[...] trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade. (VENTURA, 2012, p. 80)

As ações de formações continuadas aparecem com uma aceitação considerável entre os professores participantes deste grupo pesquisado. Para Cavalcante (2012) a formação continuada é lugar-comum para os profissionais dessa área. Ressalta esta especificidade dizendo:

"O exercício competente e comprometido do magistério exige, realmente, uma constante formação teórico-prática, uma formação do professor como profissional crítico-reflexivo, voltada para o exercício da interdependência entre ação e reflexão na prática de ensino. Há vários entendimentos desta proposta de formação. Alguns valorizam o conhecimento prático, outros buscam uma articulação efetiva entre teoria e prática nos processos formativos e na atuação. O professor crítico-reflexivo é, dessa forma, aquele profissional que tem competência para pensar sua prática com qualidade, autonomia, tendo como base referenciais teóricos". (Cavalcante, 2012, p. 76)

Para Cavalcante (2012), a formação continuada é fundamental para os profissionais docentes. No entanto, para os professores em fase de graduação,

as experiências adquiridas no período de estágio são muito relevantes. Ela ressalta isso dizendo:

" Na cultura predominante, a escola é o lugar da prática e os estágios são um momento de aplicação de modelos de professor e de prática docente definidos teoricamente " (Cavalcante, 2012, p. 97)

Formação esta que é analisada por Porto(2000) sob a perspectiva da formação continuada.

"Identifica-se a formação com percurso, processo - trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal - produzir a vida - e com desenvolvimento profissional - produzir a profissão docente". (PORTO, 2000, p. 13)

Isso nos leva a rever a percepção inicial de inserção dos professores na EJA, deixando de lado a ideia de que a inserção destes profissionais pode ser vista apenas como um movimento de adição de algo em algum lugar, ou, por assim dizer, deslocar do ensino regular para a EJA. Considerando que a formação docente deve ser encarada como algo que demanda continuidade e que este processo enriquece o professor na medida em que consolida a sua identidade docente e aprimora a sua prática, seria mais interessante analisar a inserção a partir desta perspectiva das formações do profissional, principalmente as realizadas na qualidade de formação continuada.

Fica evidenciada a necessidade de ajustes que potencializam a formação inicial dos professores para EJA, considerando os dados obtidos na pesquisa e os referenciais tomados. No entanto, ajustes curriculares feitos nas instituições formadoras destes profissionais não dariam conta sozinhos de resolver esta questão. Cavalcante (2012) aponta a existência de um pensamento comum que atribui de forma linear para universidades a responsabilidade de repassar para os seus alunos, professores em formação, a teoria e a educação básica ficaria responsável por oportunizar o ambiente para as práticas. Ela argumenta que o espaço reconhecido como o de práticas pode ser também ambiente para produção, por exemplo, de uma pesquisa colaborativa que poderia trazer de fato

mudanças nas práticas. As formações continuada aparece como instrumento que pode atuar neste sentido

O professor inserido é o professor que está preparado. Os processos que decorrem desta preparação continua instrumentalizam o profissional e possibilitam desta forma que os objetivos que devem ser atingidos na EJA, por conta de todas as especificidades que esta modalidade EJA demanda, seriam mais facilmente atingidos

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a bibliografia estudada, dados obtidos e todas as colaborações que foram ofertadas pelos participantes desta pesquisa, fico direcionado à dizer que o cenário que se desenha a partir da análise das respostas obtidas, resultado da aplicação do questionário/entrevista em um grupo formado por Professores/Professoras de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pode ser considerado como uma leitura contemporânea da situação dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da EJA neste município. Lembrando que este recorte deve ser tratado como um estudo de caso e que ele não tem a pretensão de representar a totalidade de situações possíveis da realidade de escolarização na EJA, sob uma perspectiva dos Professores/Professoras de Geografia, de Porto Alegre.

No entanto, diversas inquietações, que foram motivo para construção deste trabalho, aparecem no discurso dos colegas professores e professoras de forma natural e sem nenhum condicionante, de maneira independente ao tempo de experiência docente, a quantidade de formações adquiridas ao longo de sua trajetória profissional. Entendo isso como o real mérito da condição de ser professor/professora, a qualidade de disposição para o novo, para o incerto, para o desafio, mantendo a preocupação com o melhor trabalho que se possa realizar dentro da sua própria realidade e a de seus alunos.

Não posso desconsiderar, ainda que não seja o objetivo desta pesquisa, apontamentos que surgiram nas respostas do questionário deste trabalho. Relatos de insatisfação com o trabalho, situações de estresse e conflitos com a Secretaria Municipal de Educação se tornaram frequentes. Os participantes

deste grupo relatam ainda um movimento que parte dos gestores e se direciona para o fechamento de turmas da EJA nas escolas dos participantes. Isso confronta com a idéia de garantia de acesso do direito à educação.

Pensando sobre a trajetória de cada profissional, entendo que não é justo tratar a forma ou o motivo que os inseriu na modalidade de ensino da EJA como um problema do profissional. Acredito que as suas decisões como profissional estão envoltas por fatores que remetem ao currículo de sua formação como professor/professora de Geografia. Já existem movimentos no sentido de readequação dos currículos dentro da universidade, os frutos disse poderemos observar com o passar do tempo. De acordo com a hipótese levantada neste trabalho, os professores/professoras que responderam o questionário ressaltam não ter tido formação específica para atuar na EJA nas suas licenciaturas.

Vale ressaltar que muitas das respostas recaem em demandas recorrentes da EJA, conforme avaliação de fluxo das pautas dos fóruns de discussão sobre a EJA. Este movimento de cruzamento de dados e demandas pode ser usado como ferramenta colaborativa frente às novas demandas e desafios que surgem para os professores e professoras da EJA.

Por fim, reforçando a ideia de trajetória de formação, exponho a relevância que a execução desta pesquisa trouxe para construção da minha identidade como professor. Constatar que as demandas que me trouxeram inquietações nesta etapa final da graduação fazem parte do discurso do grupo de profissionais da área na qual pretendo atuar, geraram em mim a sensação de pertencimento, de conexão com a realidade de atuação dos colegas professores e professoras de Geografia. Para além da questão pessoal, considero poder contribuir com colegas que também estejam buscando complementar seus conhecimentos sobre a EJA e a sua diversidade, partindo do olhar de colegas licenciados em Geografia.

REFERÊNCIAS

BONFADA, Elisete Maria. A matemática na formação das professoras normalistas: o Instituto de Educação General Flores da Cunha em tempos de matemática moderna. 2018. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B0ll6Xzz17PLY2JpZkowMlhoVEZ4ZFZQak5iYIZPNm9CMFhJ/view?resourcekey=0-O8BaXytpE_MMtSAdHklhPA. Acesso em 25 nov 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, **2012**.

DOS SANTOS SOUSA, Gilvan et al. NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EJA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 4, n. 7, p. 170-191, 2021

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educ. rev., Curitiba , n. 24, p. 213-225, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 01 jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>

FÓRUMS EJA Brasil. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/1183>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GOMES, M. G. F. M. **Trajetória profissional: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do Curso Normal Superior Veredas**. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp005736.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Centro de Estudos de Educação e Sociedade - CEDES, n. 68, p. 239-108, 1999.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2012. Disponível em <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acessos em 29 jun. 2018.

MERCADO, Luis Paulo. Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 30, p. 15 pgs., dez. 2012. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24276>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Ministério da Educação. **Lista de cursos credenciados no RS Portal MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto editora, 2000. p. 11-30. Forum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://forumeja.org.br/rs/>. Acesso em 01 nov 21

PORTO, Y. da S. (2000). "Formação continuada: A prática pedagógica recorrente". In: MARIN A,J. Educação continuada. Campinas: Papirus.

RAMALHO, Adriane Corrêa. **Organização e funcionamento do MOVA - POA**. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/edu/dee/mova.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. Edições Loyola, 1986.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica Editora, 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, p.

303-322, 2011. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edur/a/qFdTzwT7cfKzvtjNfWbXndr/?lang=pt>. Acesso em 01 nov 2021

UFRGS. **Modelo TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE**. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/compesqedu/wp-content/uploads/2019/10/Modelo-TCLE-Termo-de-Consentimento-Livre-e-Esclarecido-PARTICIPANTE.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v.21, n.37, 2012.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário

Roteiro de entrevista com os Professores de Geografia da EJA

1. Fale um pouco dos motivos da escolha pela profissão e da licenciatura em Geografia. Apresente-se, fale tudo que achar interessante sobre a sua trajetória de formação como docente.
2. Como avalia sua formação inicial em Geografia? Em que medida essa lhe proporcionou condições para o exercício profissional (pedagógicos/conteúdos)?
3. Você teve conteúdos específicos da EJA ao longo de sua graduação?
4. Enumere algumas dificuldades enfrentadas para ser professor e de Geografia. Como lidou com as dificuldades, teve apoio, de que forma?
5. Participa de cursos de formação continuada ou de eventos da área para sua formação? Liste-os e comente.
6. Atua desde quando na EJA?
7. Quais os motivos que te conduziram ao ingresso na modalidade de ensino da EJA?
8. Quais os recursos didáticos utilizados com as turmas da EJA e porque de suas escolhas e usos. Recursos digitais são utilizados, como ocorre?
9. Como ocorre a relação do aluno da EJA com a disciplina?
10. Os livros didáticos auxiliam nas aulas da EJA? Como?
11. Comente como é o planejamento de ensino e as formas de avaliações na EJA para disciplina de Geografia?
12. Para trabalhar com a EJA, sua rotina pedagógica muda? Comente
13. O que você pensa da escola enquanto instituição escolar de ensino?
14. Como você percebe a participação dos professores e alunos na tomada de decisões da escola?
15. Participa de alguma associação de classe profissional ou similar? Qual (is)?
16. Fale sobre suas condições de trabalho: Grau de satisfação/ Aspirações profissionais.
17. Se você tivesse a possibilidade de optar para atuação, qual seria a sua decisão (EJA ou Regular). Por quê?
18. Existem projetos interdisciplinares na EJA de sua escola que envolvam a disciplina de geografia? De que forma ocorrem?