

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-CAMPO EM ITABUNA-BAHIA

## CONTINUED EDUCATION OF TEACHERS OF EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS- FIELD IN ITABUNA-BAHIA

## FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN EN JÓVENES Y CAMPOS DE ADULTOS EN ITABUNA-BAHIA

Arlete Ramos dos Santos<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Lisângela Silva Lima<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Siomara Castro Nery<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESB

---

### Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com o objetivo de analisar a Formação Continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Itabuna-Bahia, buscando compreender a Formação Continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos

---

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais do campo pela UNESP, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação e pós-graduação. É membro da equipe de professores do Programa de Pós-Graduação e em Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, orientando alunos principalmente sobre temáticas que envolvem os movimentos sociais, a educação do campo e as políticas educacionais.

<sup>2</sup> Mestre em Educação com ênfase na Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2018). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Hélio Rocha (2012); em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2006); e em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2004). Licenciada em Letras-Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2008). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Montenegro (2003). Tutora a Distância do curso de Pedagogia na modalidade EaD/UAB da Universidade Estadual de Santa Cruz..

<sup>3</sup> Doutoranda no curso de Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Assunción. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1984), Especialização em Cenários e Perspectivas do Rádio e Televisão na Era Telemática (1999) e Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Professora auxiliar de 3º grau, nível A da área de Língua Portuguesa ligada ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz. Coordena (desde 2008) o Núcleo de Artes da UESC - NAU.

professores desta modalidade. Os sujeitos colaboradores foram professores e coordenadores pedagógicos. Centrado na questão “A Formação Continuada ofertada pela rede municipal de educação de Itabuna atende as especificidades dos educadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo?”, o estudo foi fundamentado no Materialismo Histórico Dialético. Dentre os autores que serviram de subsídio, destacam-se: Mészáros (2008), Freitas (2002), Saviani (2003), Arroyo (2009) Freire (2005) e Caldart (2003). E para explicar a base metodológica, buscamos aporte em Kosik (1976), Cheptulin (2004) e Gatti (2012). O caminho metodológico adotado na pesquisa apresenta-se como uma abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória, a partir da pesquisa participante. Utilizou-se de aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os pesquisados. Após a análise dos dados, os resultados evidenciaram que o referido município não dispõe de uma proposta de Formação Continuada local, específica para professores que atuam na EJA-Campo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Formação Continuada; Trabalho Docente.

## Abstract

The present article is a result of a research in the Professional Master in Education of the Santa Cruz State University (UESC), its main objective is to analyze the Continuing Education of Young and Adults teachers that act in rural areas in the municipality of Itabuna-Bahia, seeking to understand Continuing Education and the teaching work developed these teachers. The collaborating subjects of this work were teachers and pedagogical coordinators and it was focused on the following question: Does the Continuing Education offered by Itabuna's municipal education network meet the specifics of the educators of the Youth and Adult educators? This study was based on Dialectical Historical Materialism. Among the authors that served as subsidies, the following stand out: Mészáros, (2008), Freitas (2002), Saviani (2003), Arroyo (2009) Freire (2005) and Caldart (2003). Moreover, to explain the methodological basis, we seek contributions in Kosik (1976), Cheptulin (2004) and Gatti (2012). The methodological approach adopted in this research follows a qualitative-quantitative approach of an exploratory nature, based on the participant research. In this sense questionnaires were applied as well as were realized semi-structured interviews with the respondents. After analyzing the data, the results showed that the municipality does not have a local Continuous Training proposal specific for teachers who work at EJA-Campo.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Field Education; Continuing Education; Teaching work.

## Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación en el Máster Profesional en Educación de la Universidad Estatal de Santa Cruz (UESC), con el objetivo de analizar la Educación Continua de los maestros de Educación de Jóvenes y Adultos del Campo en el municipio de Itabuna-Bahía, buscando entender. La educación continua y el trabajo docente desarrollado por los profesores de esta modalidad. Los sujetos que colaboraron fueron profesores y coordinadores pedagógicos y se centraron en la siguiente pregunta: ¿La educación continua ofrecida por la red de educación municipal de Itabuna cumple con los aspectos específicos de los educadores en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos? El estudio se basó en el materialismo histórico dialéctico. Entre los autores que sirvieron de subsidio, se destacan: Mészáros, (2008), Freitas (2002), Saviani (2003), Arroyo (2009) Freire (2005) y Caldart (2003). Y para explicar la base metodológica, buscamos contribuciones en Kosik (1976), Cheptulin (2004) y Gatti (2012). El enfoque metodológico adoptado en la investigación se presenta con un enfoque cualitativo-cuantitativo, de naturaleza exploratoria, basado en la investigación participante. Se utilizó la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestruturadas con los encuestados. Después de analizar los



datos, los resultados mostraron que el municipio no tiene una propuesta local de capacitación continua, específica para los maestros que trabajan en EJA-Campo.

**Palabras clave:** Educación para Jóvenes y Adultos; Educación de Campo; Educación Continua; Trabajo Docente.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da investigação que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), entre 2016 e 2018. Nos escritos que explanamos aqui, trazemos alguns resultados observados na Formação Continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo da rede municipal de Itabuna-BA<sup>4</sup>. A pesquisa empreendida teve como finalidade analisar a Formação Continuada dos professores da EJA-Campo no referido município, além de identificar se essa Formação Continuada implementada tem influenciado no trabalho docente desenvolvido pelos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A pesquisa teve como propósito também verificar se o processo de Formação Continuada para os professores da EJA-Campo responde às possibilidades de uma formação emancipatória, que acredita na possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, comprometida com o desenvolvimento de uma atitude coletivo-reflexiva e que focalize a própria prática pedagógica. Segundo Libâneo (2004), essa perspectiva emancipatória precisa estar articulada com a democratização da escola e a formação dos professores. Nesse caso, ao discutir os dilemas da sociedade contemporânea e as novas demandas educacionais, entende-se que os processos educativos devem proporcionar a formação autônoma dos sujeitos, o que depende de uma visão crítica e questionadora do mundo.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 trazem em seus textos referências à educação de adultos ou àqueles que não a tiveram na idade própria. A emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, modificou o artigo 208, inciso I, da Constituição e garante: “I – educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Vê-se um claro estabelecimento do direito à educação a toda a

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, com o CAEE nº 47785615.7.0000.5526, por meio do Parecer nº 1.235.405.



população adulta, maior de 18 anos que não teve, por motivos diversos, condições de prosseguir na escola em idade adequada. Nesse caminho, também a LDB estabelece que:

Art. 37. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Diante desse contexto, configura-se o direito fundamental de acesso e permanência na educação formal brasileira para jovens, adultos e idosos. O que se compreende como direito fundamental é trazido à nossa reflexão como um direito inalienável do ser humano. Sobre isso, Santos e Camargo (2017) esclarecem que os direitos fundamentais são sinônimos de direitos humanos e sua positivação nada mais seria do que a afirmação legal de tais direitos. Em outras palavras, quando o Estado, através de seus legisladores, resolve constituir suas bases legais e incluir no ordenamento jurídico os direitos humanos, considerados assim também no plano internacional, esses direitos passam a se constituir direitos fundamentais naquela nação e positivados naquelas leis.

Para os referidos autores, “dessa forma, há a tendência de que cada país, no momento de elaboração de sua constituinte, dispense tratamento aos direitos que aquela sociedade entende como sendo fundamentais para uma vida digna” (SANTOS; CAMARGO, 2017, p. 27). Esse é, sem dúvida, o caso da educação formal, de modo geral, e da EJA, em específico, quando reconhecida pela Carta Magna do Brasil como direito fundamental.

Assim sendo, a presente pesquisa ocorreu por meio da abordagem qualitativa de natureza exploratória, que analisou o todo sem dividi-lo em partes mensuráveis. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e questionários com os professores e coordenadores pedagógicos que atuam na EJA-Campo. No que se refere à prática da pesquisa, buscou-se os conhecimentos sobre método e metodologia pensados por Kosik (1976) e Cheptulim (2004), que dialogam respectivamente sobre uma concepção materialista e dialética, esclarecendo aos seus leitores os conceitos e a materialidade do método na pesquisa.

Além desses teóricos, outros autores também facilitaram a compreensão dessa realidade educacional, a saber: Mészáros (2008), Frigotto (2003), Caldart (2008), Freire (1996), dentre outros, visto que a revisão de literatura levou-nos a entender o porquê de



se estabelecer um diálogo sobre a Formação Continuada e o Trabalho Docente desenvolvido pelos professores da EJA-Campo nos espaços de formação humana. Marx e Engels (1983) defenderam a formação do homem onilateral, compreendendo o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as potencialidades e em todos os sentidos, ou seja, a completude do homem a partir de sua convivência em sociedade e no seu trabalho.

Em outras palavras,

[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Pensando no alcance dessa onilateralidade ou dessa plenitude do desenvolvimento humano, Manacorda (2010) reforça ainda o sentido que o trabalho deve assumir enquanto atividade vital humana. Para o referido autor, a unidade do trabalho deve ser recomposta, pois foram separados devido a uma organização social caracterizada pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios coletivos de produção.

A partir desse pressuposto, de que no processo de realização do trabalho não somente a natureza é transformada, mas também o indivíduo que a realiza, Marx (2013, p. 255) explicita que o trabalho é:

[...] antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação. Ele faz face à própria matéria da Natureza como um poder da Natureza. Ele põe em movimento as forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade — braços e pernas, cabeça e mão — para se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para a sua própria vida. Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza.

Com base em fundamentação marxiano-lukacsiana, a partir do argumento de que é o trabalho que dá origem ao ser social, ocorre um salto ontológico do ser que antes se reproduzia em dimensões meramente biológicas para o ser social, que passa a estabelecer relação com a natureza de forma previamente idealizada, com o objetivo de obter como resultado de sua ação a transformação da natureza em meios de produção e subsistência do indivíduo que produz e do grupo social a que pertence.

Assim sendo, faz-se necessário uma reflexão acerca dos sujeitos de direito da EJA que buscam o acesso ao conhecimento e à aprendizagem ao longo da vida e a qualquer tempo.



## MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao pensar sobre a EJA no Brasil, é notável que o ato de ensinar aos jovens e adultos tem se fortalecido durante a década de 1990, principalmente, devido às lutas dos movimentos sociais e aos pesquisadores da área. No que diz respeito à Educação, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que “é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse direito é reforçado para todas as pessoas na mesma seção, assim como no artigo 208, em seus incisos I e VII, apontando o dever do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988. Grifo nosso).

O direito público subjetivo à Educação para os Jovens e Adultos apresentado nessa Seção da Constituição de 1988 configura-se como conquista para esses sujeitos, apesar de a expressão “não tiveram acesso na idade própria” ser muito questionável, pois escamoteia a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos sociais nas épocas anteriores, transferindo a responsabilidade para a família, a depender da interpretação.

Outro documento que confere suporte legal à EJA é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nesse documento legal, a EJA é reconhecida como uma modalidade educativa, a partir da sua promulgação. No artigo 37, está garantido que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996. Grifo nosso).



Mais uma vez aparece, no documento legal supracitado, a expressão “que não puderam efetuar os estudos na idade regular”. Essa propositura provoca questionamentos: Como se determina idade própria para aprender? Quais os motivos econômicos, socioeducacionais, culturais, políticos, que verdadeiramente impediram os brasileiros de não terem garantida a escolarização básica?

No contexto da legislação nacional, destaca-se ainda a Resolução de nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para o artigo 5º, que indica a necessidade da observância dos princípios, objetivos e funções da EJA, a saber:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000).

Assim, compreendendo a função da EJA, cobra-se do sistema educacional a oferta de uma escola que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos, o reconhecimento da igualdade e proponha oportunidades dentro do contexto de uma educação qualificadora e que acompanhe os avanços culturais e sociais.

No Brasil, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado conforme a Lei nº 13.005/2014, apresentou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual apontava para conclusão e aprovação de uma nova versão deste documento curricular em 2015. O referido Plano traz, no artigo 2º, alguns aspectos importantes para direcionar os objetivos da política educacional, conforme se verifica nos 04 (quatro) primeiros incisos:

Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação [...] (BRASIL, 2014).

É possível perceber que no documento citado são estabelecidas estratégias que abrangem todas as etapas, níveis e modalidades educacionais, bem como a formatação de um currículo que abrange a diversidade de conteúdos curriculares e todas as



modalidades de ensino. Esses quatro primeiros incisos do artigo 2º da Lei nº 13.005/2014 corroboram com o disposto no artigo 214 da Constituição Federal, no sentido de universalizar e positivar os direitos fundamentais relativos à educação.

Para se considerar a EJA enquanto modalidade educativa presente no campo do direito, faz-se necessário superar a concepção compensatória, fundamentada nos princípios de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que exista um tempo certo para a aprendizagem na infância, na adolescência e na juventude. Assim sendo, é preciso defender uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, onde os professores estabeleçam uma articulação mais dinâmica com o entorno social e com suas questões, levando em consideração que a juventude e a vida adulta são tempos que proporcionam aprendizagens. Vinculadas com o meio social, as aprendizagens estão circunscritas não só às condições de vida do indivíduo, mas também, à sua relação com o meio social, mediando a apropriação do conhecimento sistematizado, o qual surge como resposta às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico.

Essa aquisição de saberes dá origem aos elementos que tornam possível aos indivíduos atuarem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto. Isso porque ao considerar

[...] o contexto social em que surgiu e se desenvolve a política de EJA, os dilemas econômicos, culturais e políticos, percebemos muitas vezes as práticas e os discursos conservadores incorporados à prática pedagógica. Por isso, é fundamental que o professor reflita com clareza, concepções de homem e de mundo, para que tenha condições de oferecer aos seus alunos, uma educação para autonomia (SILVA; SANTOS, 2018, p.102).

Dessa forma, é fundamental fazer uma reflexão acerca do processo histórico da educação do campo e das conquistas dos movimentos sociais a fim de entendermos como essa modalidade delineia-se no atendimento das especificidades do público da EJA.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O PASSADO E SOBRE O FUTURO**

Como a nossa pesquisa trata da EJA-Campo, trouxemos para compor esse estudo uma breve reflexão sobre a Educação do Campo, a qual é marcada pela conquista dos movimentos sociais, a partir de lutas pela reforma agrária. Conforme Souza (2007), a Educação do Campo tem sua origem demarcada no final dos anos 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos, principalmente do Movimento Sem Terra (MST),



começaram a questionar o número insuficiente de escolas e os conteúdos trabalhados para atender aos interesses do campesinato brasileiro.

Os movimentos sociais questionavam a respeito da escola a que tinham acesso, considerando-a um contraponto à escola que queriam. Nessa perspectiva, Karl Marx e Friedrich Engels (1983) afirmaram que a luta entre as diversas classes é que move a história e provoca as grandes mudanças na sociedade. Sendo assim a única classe capaz de fazer a sociedade avançar é a classe dos trabalhadores ou a classe do proletariado.

No movimento de debate e contestação da política de educação rural empreendido pelos movimentos sociais do campo, emerge uma concepção de educação, denominada Educação do Campo, cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais. Com base em estudos de autores como Arroyo (2006) e Caldart (2008) a Educação do Campo vem sendo refletida, considerando-se que essa modalidade é mais do que luta ou interrogação da escola pública, pois se trata de uma frente de luta e concepção educacional, cuja gênese está na prática coletiva dos movimentos de luta pela terra, que se concretiza na reforma agrária. Dessa forma, a Educação do Campo torna-se reflexo da transformação da sociedade, do campo, da educação e da escola pública.

A partir dessas lutas pela Educação do Campo até a atualidade, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que as reconhecem e legitimam levando em consideração suas especificidades, entre as quais: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre outras.

Nesse conjunto de contradições, de posições e embates pela Educação do Campo, todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta são de extrema importância. Ressalta-se o Decreto nº 7.352/2010, assinado pelo governo do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu o ensino superior nessa modalidade de ensino.



Em 2012, o governo federal criou uma política de Educação do Campo, denominada de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a qual vem sendo avaliada pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), como um programa dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica.

A respeito desses programas governamentais, Ribeiro (2012) enfatiza que o PRONERA ainda é o programa que maior aderência possui com a gênese da Educação do Campo, revelando o protagonismo dos movimentos sociais. Apesar disso, Programas como Escola Ativa e PRONACAMPO precisam ser mais bem investigados, pois estão vestidos de um formato administrativo-jurídico que secundariza os processos dialógicos com os movimentos sociais.

Dessa forma, a proposta da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais organizados rompe com paradigmas existentes, conforme explicitados por Fernandes (2008), a saber: o paradigma da urbanização, que vê o campo atrasado e uma etapa de desenvolvimento a ser superada; o paradigma da educação rural, que não compreende a diversidade cultural e, no máximo, pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia, entre outros. Nesse contexto, “o movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a Educação do Campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo” (SOUZA, 2008, p. 1094).

Assim sendo, a Educação do Campo, bem como a escola do campo, precisa ser focada em princípios teórico-metodológicos nos quais o camponês/camponesa possa entender/compreender o contexto social em que está inserido/inserida.

Nas palavras de Caldart (2004, p. 17), é preciso entender a Educação do Campo como “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”.

Somando-se a essa perspectiva, Taffarel (2013) afirma que a Educação do Campo tem a sua gênese na luta histórica dos povos do campo que se opõem ao sistema burguês capitalista. Para esses povos estão implícitos a propriedade privada dos meios de produção, o trabalho alienado, o Estado capitalista, o imperialismo e os valores da burguesia partilhados pela própria classe trabalhadora, como dizem Marx e Engels (1983) em *A Ideologia Alemã*.



Tendo em vista a superação do trabalho como alienação, é imprescindível compreender as maneiras em que se dá a formação do professor que atua na educação do campo, isto porque esse “trabalho é a atividade humana por excelência, pela qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. Mas, nos sistemas onde persiste a exploração, ao invés de contribuir para a liberdade do homem, o trabalho torna-se condição de sua alienação”. (ARANHA; MARTINS, 1991, p.1).

Para Martins (2010, p.16), “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. É preciso, pois, que esse professor que atua no campo tenha conhecimento para compreender a realidade em que ele está inserido e, assim, se libertar da alienação, promovendo a libertação de outros indivíduos. Isso se torna possível quando esse professor busca em sua formação aprimorar seus conhecimentos para dar conta de entender seu papel de educador do campo enquanto responsável pela educação dessa população.

## FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EJA

A formação de professores é um processo que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto em sua totalidade, ultrapassa as ofertas e práticas docentes formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se no cotidiano do exercício profissional como uma prática docente efetiva.

Nesta vertente, a formação inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade tomando a educação e seu projeto histórico, cultural e social situado como objeto sobre e a partir do qual reflete o professor em formação.

No que tange à Formação Continuada de Professores, a LDB preconiza em seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] (BRASIL, 1996).

Entende-se, assim, que a Formação Continuada é a etapa do aperfeiçoamento profissional, sendo de responsabilidade, tanto das universidades como das secretarias de educação, bem como do próprio docente.

No que diz respeito a essa temática, Libâneo (2004) afirma:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A



formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p. 227).

Assim, devemos pensar que nenhuma ação voltada para o sistema educacional se desenvolve sem que haja a participação do Estado com políticas públicas condizentes às necessidades de uma educação humanizadora. Contudo, entendemos que é preciso uma “educação para além do capital”, o que enseja uma ordem social qualitativa diferente, visto que

[...] as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2010, p. 72).

Dessa forma, para que se possa desenvolver uma educação diferente da praticada nas escolas brasileiras, que privilegia as desigualdades e reproduz uma ideologia mercantilista, até mesmo nos processos educacionais, Mészáros (2010) ressalta que é primordial manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação humana constante, porque isso requer tempo e requer também que seus sujeitos estejam atualizados porque a sociedade, as ideologias, os conhecimentos estão em constante transformação. Assim,

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada (Idem, p. 74, Grifos do autor).

Essas considerações nos levam a uma postura de transformação social efetiva, voltada para a construção da cidadania, da justiça e da igualdade, sendo preciso que não somente a educação mude, mas também que seus sujeitos acompanhem essas mudanças, de forma que o professor se mantenha em constante aprendizado, em contato com as novas teorias, buscando uma visão crítica sobre a sociedade que o cerca, para



que possa se tornar, de fato, um construtor de competências, um mediador de emoções, um ser humano consciente de seus atos e de seu papel social.

A respeito do conceito formação, Freire (1996) o caracteriza como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação por meio da interação entre teoria e prática, o que é denominado pelo autor de práxis. O conceito está associado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, ou seja, para além do discurso da racionalidade técnica, percebemos também acepções vinculadas ao discurso axiológico e teleológico.

Importante lembrar que, sobre a formação de professores no Brasil, Gatti verificou que essa formação:

[...] é feita, em todos os tipos de licenciaturas, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas, extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (2010, p.1358).

Diante do apresentado por Gatti (2012), é possível expor uma realidade que se alinha àquilo que os professores das escolas da EJA-Campo têm percebido sobre a formação de professores. De acordo com esses professores e também com os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação do município pesquisado, nos currículos há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho docente, diga-se, do trabalho do professor que atua com a modalidade da EJA-Campo.

Sobre o papel do sistema educacional no interior das formas que assumem as relações capitalistas, para Frigotto:

A ideia básica é que, assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo, vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 2006, p.134. Grifos do autor).

É de primordial importância retomar a problemática da direção e da estratégia que essa prática educativa deve assumir no interior do capitalismo monopolista, em que se



amplia a separação entre mundo da escola e mundo da produção e o trabalho manual e trabalho mental, exercendo o Estado uma dupla exploração: como qualquer outro capitalista e enquanto aparelho repressivo e ideológico, efetivando, nesta última, uma exploração política a favor do capital no seu conjunto. Com vistas nessa constatação, lança-se um olhar sobre essa realidade local pesquisada, tendo em vista a análise da formação de professores no município de Itabuna.

## **UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EJA-CAMPO EM ITABUNA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA**

O município de Itabuna, emancipado em 1910, tem sua cronologia confundida com a própria origem do seu perímetro urbano. O nome Itabuna é derivado do termo tupitáabuna, que significa padre de pedra (itá, pedra + abuna, padre). O nome é uma referência às formações rochosas locais. Localizado no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Território Litoral Sul da Bahia, possui uma área total de 432.244 km<sup>2</sup> e está a 426 quilômetros da capital do estado. Itabuna é a quinta cidade mais populosa da Bahia, com 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. A estimativa para 2018, de acordo com esse mesmo Instituto, é de 212.740 (duzentos e doze mil, setecentos e quarenta) habitantes. Em conjunto com o município de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo IBGE como uma capital regional B, exercendo influência em mais de 40 municípios que juntos somam pouco mais de um milhão de habitantes.

A Educação Municipal de Itabuna atende à legislação nacional, a exemplo da LDB, que determina em seu artigo 1º, §1º. “[...] a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Composta por três redes municipal, estadual e privada, contemplou, no ano de 2017, 31.173 alunos matriculados, sendo que desses, 18.557 estavam na rede municipal, distribuídos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A EJA na Rede Municipal de Itabuna está organizada em dois Ciclos: EJA I – Equivalente ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), distribuídos em três etapas. A EJA II – Equivalente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com duas etapas.

A Educação do Campo da Rede Municipal de Itabuna, em 2017, era ofertada em 25 (vinte e cinco) escolas municipais que apresentam características específicas em sua organização. Trata-se de classes multisseriadas – 24 (vinte e quatro) estruturadas em



seriação e apenas uma, com organização em Ciclo de Formação Humana. Apenas três têm gestores, 17 (dezessete) são escolas com professores que conciliam a função de docente com a gestão da unidade escolar e atuam como unidocentes. Observa-se ainda cinco escolas, com dois ou três professores lotados, em sistema de revezamento de aulas, ou seja, estão programados para atuar em uma única área do conhecimento, atendendo a Lei do Piso nº 11.738/2008, com reserva técnica.

Para verificar os processos formativos vivenciados pelos professores da EJA-Campo da rede municipal de Itabuna, realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa, na qual houve a realização de entrevistas semiestruturadas, com gravação em áudio, com perguntas não fechadas, a priori, apenas indicadas como tópicos para nortear o entrevistador, assim, promovendo interação entre os participantes da pesquisa. Salienta-se que para esse texto a prioridade foi a utilização de dados qualitativos.

Para esse estudo, participaram 12 (doze) professores que atuam nas turmas da EJA-Campo, em turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais) em organização de turmas multisseriadas. É importante ressaltar, que durante as entrevistas semiestruturadas, buscou-se levantar dados que permitissem conhecer concepções de EJA e formação docente inicial e continuada. Levando-se essa perspectiva em conta, observou-se que dentre os profissionais que atuam na EJA-Campo, 59% (cinquenta e nove) já são graduados em Pedagogia e com especializações em diversos campos da área da educação.

Esse é um dado bastante significativo acerca da qualificação profissional desses agentes educacionais. Sobre essa condição de buscador de conhecimentos, Gracindo (2007) afirma que [...] a democratização da educação não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem com sucesso (2007, p. 33).

Desta forma, ressalta-se que o acesso se constitui pela ampliação das oportunidades, principalmente quando consideramos que o país vive, historicamente, sob o real contexto ideológico da meritocracia.

A análise dos dados coletados, como informado anteriormente, foi feita de acordo com o materialismo histórico dialético (KOSIK, 1976; CHEPTULIM, 1982), conduzindo as inferências e aspectos interpretativos das posições colocadas pelos professores. Em termos gerais, trata-se de um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre as categorias



universalidade, particularidade e singularidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva. (CHEPTULIM, 1982, p. 13).

Somando-se a isso, considere-se que a totalidade surgiu na sociedade burguesa e estruturava-se mediante o processo de exploração do capital contra o trabalho articulado num estado de alienação (MARX, 2002). Desta forma, é possível que não exista totalidade sem contradição, porque o que caracteriza a sociedade enquanto totalidade histórica é o movimento, que se assenta na fluidez dessa realidade, portanto, na fluidez da totalidade.

Na categoria formação de professores, buscou-se perceber qual a concepção dos docentes da EJA-Campo sobre a proposta de Formação Continuada do município de Itabuna, tendo em vista verificar se houve avanço ou retrocesso na oferta dessa formação. Já a análise de “Política de formação continuada global-local” remete a pensar se a proposta de Formação Continuada do município de Itabuna encontra-se articulada com a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por meio do Decreto nº 8752, de 2016.

Referindo-se à questão da formação continuada, é possível perceber que no município de Itabuna, os professores e coordenadores pedagógicos pesquisados definem formação continuada como aperfeiçoamento, porém, revelam por meio das respostas aos questionários e entrevistas, que isso não ocorre no município de Itabuna para os professores que atuam na EJA-Campo. Fica explícito que

Existe uma política de formação sim, para professores de jovens e adultos, mas é universalizada, eu sempre participei. Era universalizada. É para todos, independentemente da modalidade campo, prisional ou urbana. Uma proposta só. (Transcrição literal da Prof.<sup>a</sup> Souza<sup>5</sup>- Escola Girassol<sup>6</sup>)

Percebe-se nos depoimentos dos pesquisados que esses justificam seu desconhecimento sobre a Proposta de Formação Continuada para EJA-Campo e indicam a necessidade de garantir a Formação Continuada para os professores, sobretudo uma formação que contemple os princípios e fundamentos das Escolas do Campo. Espera-se

<sup>5</sup> Os nomes dos professores e coordenadores participantes da pesquisa são nomes fictícios.

<sup>6</sup> Os nomes das escolas são fictícios.



que essa, entre outras ações, contemple as necessidades, a realidade e a identidade da comunidade que vive no campo.

Mediante os depoimentos apresentados pelos pesquisados que atuam na EJA-Campo, tal concepção está relacionada ao propósito de atender as necessidades do mercado de trabalho diante das necessidades emergentes do sistema capitalista, como se observa no trecho a seguir:

“Educação no município de Itabuna, ainda é defendida enquanto escolarização no campo, não há educação do campo, porque o município não respeita os princípios da Educação do Campo. Ai acaba acontecendo uma educação rural, ainda é a mesma escola rural, sem infraestrutura adequada, ainda é uma educação urbana, uma proposta urbana levada ao campo e não uma proposta construída pelos moradores do campo, pelos movimentos sociais que atuam no campo, pelo conjunto de moradores de alunos, de sujeitos que estão no campo. Logo, o município não tem uma educação do campo, mas uma escolarização no campo, levando as propostas, pautas e conteúdo da escola urbana para o meio rural. Por isso, que eu acho que a educação do campo em Itabuna não acontece de fato”. (Transcrição literal da fala da professora 2).

Segundo Saviani (2012), a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. Assim, o referido autor explica as contradições inerentes à educação na sociedade capitalista, a partir dos fundamentos das teorias críticas. Para tanto, defende que a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Contrapondo-se a isso, a educação tornou-se instrumento para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade.

No entanto, foi apresentado pelos pesquisados que compreendem a Formação Continuada como um processo contínuo de formação, que este deve ser pensado por todos os envolvidos no processo, para que as suas especificidades sejam levadas em consideração, na perspectiva de qualificar a prática docente, como se observa no trecho a seguir:

Então é justamente isso, o que a gente quer é uma proposta de formação continuada para o campo, para os alunos do campo. Algo que nos ajude a resgatar e valorizar os interesses do homem do campo. Precisamos disto. (Transcrição literal da fala da Prof<sup>a</sup>. Santos- Escola Rosa)

Na tentativa de responder como está sendo ofertada a proposta de Formação Continuada no referido município, a participante expressa descontentamento quando revela que a Formação Continuada está sendo vivenciada como algo pontual. É importante destacar que, mesmo as respostas desses pesquisadores no grupo focal não apresentando diretamente a discussão referente à Formação Continuada, as informações



coletadas sinalizam outras contribuições ao considerarem a necessidade da coerência na proposta de Formação Continuada, assim, contribuindo para o exercício da prática docente emancipadora. O trecho abaixo ilustra uma experiência de formação específica vivenciada por professores na referida cidade:

Existia um grupo de formadores para os professores do Campo, com parceria com a Escola Ativa, dois supervisores que junto com as coordenadoras do campo realizavam a formação dos micros centros, que era a formação específica dentro da temática da Escola Ativa, mensalmente. (Transcrição literal da fala da professora 1)

Esses professores compreendem a Formação Continuada como uma ação contínua e consideram necessária a participação dos profissionais que atuam na EJA-Campo, por entender que por meio dela, será possível identificar as necessidades do seu contexto e possíveis mudanças na prática docente, saber:

Muitas vezes, a gente que é professor do campo, participa dessas formações continuadas ofertadas pela SEC, mas não tem nada a ver com a nossa realidade, a gente fica voando tentando se encontrar (Transcrição literal da fala da Prof.<sup>a</sup>. Nascimento- Escola Antúrio)

Além disso, em outros trechos, os pesquisados ressaltam a descontinuidade das Propostas de Formação Continuada/ou Políticas Públicas, como se observa no trecho a seguir:

No município de Itabuna, não tem uma política de formação continuada para professores, mas sim, propostas de governo, no qual a cada gestão apresenta a sua e às vezes não pensando na totalidade, porém, não respeitando a especificidade de cada segmento. (Transcrição da fala Coordenadora Jesus- Escola Rosa)

Diante do que foi explicitado, percebe-se um emaranhado de contradições. A necessidade de uma formação continuada situada nas realidades de cada escola/professor é notada no posicionamento dos entrevistados, revelando um quadro de ausência de uma formação inicial sólida para trabalhar na EJA-Campo, pois os cursos de graduação não permitiram essa preparação de forma consolidada.

O que se verifica, em outras palavras, é a ausência dos conhecimentos teóricos para articular aos conhecimentos práticos. Sabe-se que a Formação Continuada não dará condições para suprir a deficiência apresentada na formação inicial, mas poderá aprofundar os conhecimentos apreendidos historicamente na busca de qualificar a prática docente, corroborando com o que a Política Nacional de Formação aponta:

Na formação continuada não se pode desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos



de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso (BRASIL, 2005, p.24).

Esse processo contínuo de formação prepara o professor para tomar os rumos da própria atuação profissional, considerando-se que

É preciso parar para avaliar e reavaliar a prática docente que vem sendo desenvolvida nos espaços campesinos, junto aos homens e mulheres trabalhadores. Buscando ajustar a proposta e metodologia de ensino para atender as necessidades da comunidade escolar do campo, em função de qualificar o trabalho prestado a comunidade. (Transcrição literal da fala da Prof.<sup>a</sup>. Silva- Escola Tulipa)

Pode-se depreender através do trecho acima não ser possível articular a proposta trabalhada na Formação Continuada com a prática docente, por apresentar elementos mais gerais e não tratar da especificidade da modalidade da EJA-Campo, como os professores desejariam que fosse. Acredita-se ser preciso que o professor reflita com clareza acerca das concepções de homem e de mundo, para que tenham condições de oferecer aos seus alunos uma educação para autonomia.

Os relatos trazem à tona a problemática da ausência de Formação Continuada na Rede, que realmente não atende à especificidade da modalidade em questão, de forma a possibilitar uma formação emancipatória. Nesse sentido, as discussões vão sendo desencadeadas tendo a participação e confirmação de todos os pesquisados na luta por uma política de Formação Continuada que seja pensada para a modalidade da EJA-Campo.

Em oposição a isso, é possível visualizar na rede pesquisada uma educação rural que propõe às escolas um currículo descontextualizado do território rural e que contempla uma prática docente alienada. Articulada a uma prática consolidada a uma pedagogia que não considera os povos do território rural como sujeitos produtores de conhecimento, destina a estes povos uma educação meramente instrutiva e descontextualizada da realidade rural.

Contrapondo-se à lógica de dominação urbanocêntrica e alienada presente na educação rural, os sujeitos pesquisados defendem uma Educação do Campo contra-hegemônica, buscando romper com essa política de educação, assumindo uma proposta de Educação do Campo que atenda a uma pedagogia alicerçada nas insurgências educativas propositivas, reivindicativas à criação de articulações sociais, políticas, culturais, epistêmicas entre outras. Ou seja, uma política de educação fundada nas práxis das lutas dos povos subalternizados do território rural.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, cujo foco é a EJA-Campo no município de Itabuna-BA, considerou-se importante destacar que a literatura mostra a EJA como uma modalidade da Educação Básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade própria. Dessa forma, caracteriza-se como Educação Pública para pessoas com experiências de vida, de trabalho e de desenvolvimento. Contudo, não se limita apenas à escolarização, pois reconhece o direito humano fundamental de formação de jovens e adultos autônomos e participativos no contexto social. Tem assim, como objetivo primordial oferecer uma educação coerente com a realidade contemporânea, oportunizando inserção social destas pessoas.

É possível verificar a existência de Formação Continuada denominada tradicional. Nessa perspectiva, se ofertam modelos padronizados e homogêneos de formação, onde os conhecimentos são produzidos de forma dicotomizada, os professores não possuem participação ativa no processo e os saberes dos formadores adquiridos em decorrência do desenvolvimento de seus trabalhos são desconsiderados.

Tal perspectiva se fundamenta em políticas neoliberais que priorizam a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. Vale ressaltar, que ao serem analisadas as falas dos sujeitos, houve, como pano de fundo, modelos acima citados, pois se ressaltam as influências desses modelos refletidas nas concepções e práticas desses educadores. Porém, quando são levantadas as categorias de análise, não há intenção de engessar sujeitos no sentido de enquadrá-los em uma ou outra perspectiva. O que se pretendeu fazer foi descrever que a postura de determinado sujeito tende, em algumas situações, a demonstrar certas características de determinadas perspectivas.

Esclarece-se, também, que há reconhecimento da natureza dinâmica e complexa do pensar e do agir humano e, em função da defesa de uma perspectiva emancipadora de EJA, um modelo emancipador da EJA-Campo e um ideário emancipador de Formação Continuada, a própria função docente está em constante transformação e desenvolvimento, num processo de elaboração contínuo.

Assim, sob o olhar das categorias emancipadora e tradicional, ao buscar investigar e compreender as concepções dos professores, percebeu-se que a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa não puderam ter suas concepções compreendidas apenas no



interior do modelo emancipador ou do modelo tradicional. Elas aparecem mais num estado de transição, porém, algumas mais fortemente no modelo tradicional.

Por meio da realidade aqui retratada foi possível detectar o quanto é urgente que o poder público responsável pela educação do Estado, juntamente com os Centros de Formação, perceba e assuma a necessidade de mudanças. As atuais demandas da educação requerem novas reconfigurações da proposta de Formação Continuada para professores da EJA-Campo destinadas ao sistema público de ensino, exigindo um redirecionamento de políticas e iniciativas de Educação de Jovens e Adultos, que reconheçam neste público a sua identidade sociocultural.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1991.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 27 jul. 2017.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº. 01 de 03 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009. Acesso em 09 de nov. De 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2004.



BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de Azevedo (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** n.5ed. Brasília: UNIOCEG, UnB, MST, CNBB, 2004.

CALDART, Roseli Saleté. **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação/ Bernardo Mançano Fernandes...** [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Inkra; MDA, 2008 109 p.; 19cm -- (NEAD Especial; 10). ISBN 978-85-60548-30-9.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Marxista – As Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente Online**, UNIUBE/ MG, v. 4, n. 12, 2004. Disponível em: Acesso em: 09 jan. 2019.

MANACORDA, Mario Aligheiro. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, Alínea, 2ª Edição, 2010. O Princípio Educativo em Gramsci. Campinas, Alínea, 2ª Edição, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 14-32.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.



PAIVA, J.; MACHADO, M. IRELAND, T. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: UNESCO: MEC, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Letícia Andrade; SANTOS, A. R. dos. A educação de jovens e adultos (EJA) e a prática pedagógica em Ibirataia-BA. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2018.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Questionário de pesquisa do Projeto de Pesquisa, Políticas do PAR nos municípios baianos de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna – Bahia**, 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Vozes, Petrópolis, RJ. 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set. /dez. 2007. p. 443-461.

UNESCO, MEC. 2004. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996, 2004** / Organizado por Jane Paiva. Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília.

UNESCO. **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA** / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2014.



**Artigo recebido em:** 22 de julho de 2019

**Aceito para publicação em:** 21 de janeiro de 2020

