



FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EJA NO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

OLIVEIRA. Isaura Francisco de¹;
FERREIRA. Maria da Conceição Alves²;
FARIA. Edite Maria da Silva de³.

¹ Mestranda em Educação. Universidade do Estado da Bahia.
UNEBisaufoliveira@yahoo.com.br

² Doutora. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN
consinha@terra.com.br

³ Doutora. Universidade do Estado da Bahia. UNEB
editedefaria@gmail.com

EIXO TEMÁTICO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

O artigo apresenta reflexões a respeito da formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no campo, no município de Riacho de Santana – BA. Aborda os desafios e perspectivas oferecidas aos professores e professores/gestores acerca da formação dos professores que atuam na EJA em escolas situadas em comunidades do campo. Apresenta como essa formação tem sido delineada dentro das políticas públicas educacionais e os desafios que esses sujeitos enfrentam em sua formação inicial e continuada. Embasada na Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil (1996), a Proposta Pedagógica Municipal para a EJA (Riacho de Santana, 2016), Faria (2014); Ventura (2008), Dantas (2012). O percurso metodológico considerou a abordagem qualitativa, interpretativa e de campo. Para coleta de dados utilizou-se a análise documental e a entrevista. Os resultados evidenciam que o município pesquisado ainda tem muito que fazer no que diz respeito à formação dos professores da EJA e principalmente aos que atuam em escolas do campo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Campo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como origem uma pesquisa de campo exploratória com vistas a mapear as escolas da rede municipal de ensino que oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Riacho de Santana-BA. A mesma foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2016, ano em que a pesquisadora iniciou os estudos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA-UNEB) e constatou-se que existe uma escola que já oferece a EJA desde 1989, contudo apenas na zona urbana do município.



As poucas iniciativas de se implementar uma educação para os sujeitos da EJA, do campo tem sido incipiente e sem continuidade. Neste ano de 2016 a Secretaria Municipal de Educação atendendo a reivindicação de algumas comunidades abriu turmas da EJA em cinco escolas municipais situadas no campo.

O município atualmente tem uma população de 30.651 habitantes dos quais 17.555 vivem no campo e 13.0965 no meio urbano. Possui uma área de 2.698 Km² e a maior parte da população morando no e do campo, contudo a oferta de escolas para a População não escolarizada concentra-se na zona urbana. As poucas iniciativas de oferta da educação de jovens e adultos não foram adiante. Assim, considerando a descontinuidade de oferta, o problema de pesquisa definido para o embasamento e relevância deste estudo foi quais os desafios e perspectiva de formação do professor para atuar na EJA, em escolas do campo. O objetivo geral desse estudo foi analisar a formação do professor para atuar na EJA, em escolas do campo tendo como foco os desafios e perspectivas desses professores durante o processo de atuação.

Para elucidação da questão geral foram traçados os objetivos específicos que ajudaram a formar as conclusões e bases teóricas desse trabalho, como: analisar na legislação atual a base teórica legal que tem norteado a EJA e se vincularam à Educação do Campo; analisar o aspecto constitucional do direito à educação e sua relação com a EJA; identificar se os professores da EJA se sentem contemplados pela formação inicial e continuada oferecida para o município. Para tanto, foram utilizados a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasil (1996), a Proposta Pedagógica Municipal para a EJA (Riacho de Santana, 2016), Faria (2014); Ventura (2008), Dantas (2012).

As reflexões aqui apresentadas estão articuladas às entrevistas realizadas com gestores, coordenadores e professores sobre a docência na educação de jovens e adultos. A EJA no município de Riacho de Santana é coordenada pela Coordenação Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CMEJA, subordinado diretamente à Secretaria Municipal de Educação de Riacho de Santana, (SMERS) contando com um corpo de profissionais (33) entre coordenador geral, coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor, secretária e professores. Atende um total de 367 alunos distribuídos em 03 escolas de médio porte e 04 turmas ofertadas em escolas multisseriadas. Desse total de alunos, 175 pertencem à sede do município e estudam na única escola existente, o restante, 192 alunos estudam em escolas do campo.



Neste estudo tomamos como referencia as escolas do campo, analisando especificamente a formação do professor para atuar na EJA do campo. Os 192 alunos matriculados nas escolas campesinas são agrupados em 12 classes multisseriadas. A classe multisseriada é uma organização escolar que reúne em uma mesma sala, alunos de séries e níveis de aprendizagem diferentes, onde encontra-se apenas um profissional de educação que é o professor responsável por esta classe. Das doze classes existentes, duas atendem aos alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 4º ano; três atendem aos alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano; uma classe atende aos alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 7º ano, as demais atendem aos alunos do Ensino Fundamental II, com agrupamentos de 6º e 7º ano e 8º e 9º ano. De acordo com o coordenador da EJA do município esses agrupamentos tornam possível a oferta uma vez que o número de alunos em cada comunidade é bastante reduzido.

Diante das características encontradas, a permanência das escolas do campo para a EJA tem enfrentado um duplo desafio: o de permanecer aberta e funcionando e o de dar conta das especificidades dos sujeitos jovens e adultos que vivem no campo. Para discutir a formação dos professores que atuam na EJA, nas escolas do Campo, nos referendamos nos documentos oficiais, em Arroyo (2004, 2007), Caldart (2002, 2004), dentre outros.

No intuito de buscar uma melhor sistematização apresentamos a introdução, em seguida o percurso metodológico, intitulado caminhos percorridos pela pesquisa. Nos achados da pesquisa apresentamos os dados encontrados embasados pela revisão de literatura. Assim, apresentamos uma discussão sobre as políticas públicas para formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos e em escolas do campo referendando a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e da análise documental por fim algumas considerações possibilitadas pela análise dos dados coletados.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Ao analisar a formação de professores para atuar na EJA no campo, no município de Riacho de Santana, o processo de investigação nos exigiu dialogar com o campo de estudos da formação de professores, tentando encontrar caminhos para a formação de professores da EJA do campo. Um caminho pouco explorado, pois estas duas modalidades de ensino, tanto a EJA quanto o Campo ainda se configuram nas políticas públicas educacionais de maneira



muito incipiente. Não no texto da Lei em si, mas enquanto paradigma de oferta e atendimento, situa-se no campo do não direito e neste sentido,

A educação vem historicamente deixando de cumprir o seu papel de instância humanizadora e transformadora. Como colocar em prática uma educação que garanta o acesso e permanência dos sujeitos do campo? Como transformar a realidade do meio em que vivem, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais? (FARIA, 2014, p. 155)

Pensar uma educação para os sujeitos do campo exige mais do que Leis, exige vontade política e compromisso com sujeitos do campo. Essa defesa tem sido liderada por Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009). Estes consideram que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade campesina. Defende-se que a escola do campo assuma a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento.

Segundo Arroyo (2007), a especificidade na formação de educadores do campo não é mais para ser questionada, mas assegurada e isto só será possível quando houver uma articulação daqueles que fazem parte da sociedade campesina para exigir dos governantes essa formação.

Ao analisar o processo de formação, inicial e continuada do professor da EJA que atua na escola do campo, este estudo buscou contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, considerando que a via de acesso é a escola noturna que oferece a modalidade EJA.

Consideramos neste estudo que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Para Freire, a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]”. (2001a, p.39), assim, a formação dos professores para atuar na EJA no campo, precisa considerar as especificidades dos sujeitos ensinantes e aprendentes.

Atentando para as especificidades do problema da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa porque permite um maior contato entre o pesquisador e o ambiente pesquisado o que possibilita interpretar o fenômeno estudado. De acordo com Ludke (1986) a pesquisa de abordagem qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o



pesquisador como seu principal instrumento. Neste sentido, “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”. (LUDKE 1986 p.11).

A coleta de informações no campo pesquisado possibilitou um maior contato com a realidade estudada. Para Gonsalves, (2001, p.67), “ a pesquisa de campo exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]”.

Durante o processo de realização da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram análise documental, Yin (2010) a entrevista semiestruturada, Gil (1999).

Para análise documental foram utilizados o Plano Municipal de Educação (2015) a proposta pedagógica da EJA, elaborada pelo município e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação no ano de 2016 e o Projeto Pedagógico da escola. (2016)

Para a efetivação da pesquisa e procedimento de análise de dados, foi utilizada triangulação entre as informações coletadas na observação, na entrevista e na análise documental, Triviños (1987).

A Pesquisa foi realizada no período de abril a agosto de 2016. Os sujeitos da pesquisa foram: o gestor da EJA no município (coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação), 02 diretores que atuam na zona rural e quatro professores que atuam nas turmas multisseriadas do campo, 08 professores que atuam nas escolas que oferecem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. As turmas multisseriadas são coordenadas pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação- CMEJA.

RESULTADO

As reflexões elaboradas a partir da pesquisa realizada serão apresentadas na sequência com base em categorias de análise que emergiram no processo de pesquisa e na própria análise das entrevistas.

Com relação à proposta de formação de professores para atuar nas escolas do campo o Coordenador Geral aponta que “há no município uma coordenação específica para atuar nas escolas do campo desde o ano de 2009”. Informou que existe ainda uma coordenação que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, inclusive nas escolas do campo, “mas a



formação específica para jovens e adultos que ensinam em escolas do campo ainda não é uma realidade” (Silva, Coordenador Geral).

A escola pública e gratuita para todos é dever do estado e direito de todo cidadão e, esta garantia está presente na Constituição Federal de 1988, no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A EJA o campo é uma conquista recente para o município, porém com uma política de descontinuidade. Assim como a educação do campo, esta sofre as interpretações da gestão local. As políticas públicas para essa modalidade de ensino têm avançado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Destaca-se que em abril de 2002 um desdobramento do que traz o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDEBEN 9394/96, propõe uma organização curricular e metodológica diferenciada para o campo, inclusive respeitando o calendário agrícola; a educação do campo conquistou ainda espaço no Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001), um valor por aluno ano diferenciado sendo maior o valor destinado a custear a despesas dos alunos camponeses, conforme a lei do FUNDEB 11.494/ 2007. Apesar da garantia legal, na prática, a educação do campo ainda tem sido olhada com a mesma lente das escolas urbanas.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma expectativa de investimentos já que a Lei criou condições para isso. Ainda como marco legal, na década de 90 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que estabelece a EJA nos artigos 37 e 38. Neles, explicita-se que compete aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais, de maneira adequada, àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada, por meio dos cursos e exames supletivos. Contudo, as ações educativas junto aos jovens e aos adultos, na década, restringiram suas ações a programas compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais. (DI PIERRO, 2005)

O contexto de mudanças a nível nacional influenciou os governos municipais em especial aqueles mais sensíveis às demandas de uma proposta educacional específica para os camponeses. O município de Riacho de



Santana é um desses exemplos, A partir de 2009 algumas iniciativas foram tomadas pela atual equipe da secretaria municipal de educação no sentido de pensar uma educação diferenciada para e com os povos do campo. A primeira iniciativa foi a criação de uma coordenação específica para acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas escolas do campo. (OLIVEIRA, SANTOS e MOREIRA, 2011, p. 9)

A respeito desse processo de formação Miranda e Filho (2012 apud Nóvoa, 1995) os afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Ao serem questionados sobre os saberes necessários ao professor para o exercício da docência na EJA do campo, as respostas dos sujeitos pesquisados sinalizam para a necessidade de uma formação inicial consistente e uma formação continuada que atenda as necessidades específicas do contexto atual.

A professora Souza é efetiva da rede municipal de ensino e sempre trabalhou em escolas do campo, contudo afirmou que não tem experiência na EJA. De acordo com a professora “quando se coloca na balança as dificuldades enfrentadas, a pouca frequência, a opção acaba sendo deixar de ofertar ou investir em outra modalidade de ensino, por isso não se tem adultos estudando no campo”. Outra dificuldade apontada pela professora é a falta de formação específica para o professor. “sei que o fato de não termos uma formação específica, associada aos problemas sociais que o adulto enfrenta desestimula a frequência”. Ela afirmou ainda que a experiência com crianças e adolescente ajuda muito.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 26), a formação docente precisa passar “pelo desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”. (NÓVOA, 1992, p. 26).

De acordo com Silva, “para atuar na educação de jovens e adultos do campo é necessário possuir as competências básicas da área pedagógica, domínio da(s) disciplina(s) específicas que leciona, maturidade e conhecimento da realidade social dos estudantes, além de envolvimento com esses”. (SILVA - Gestor da SEMED).



Uma das gestoras entrevistadas atua na gestão da Escola Municipal Porphyrio Castro há três anos. A mesma afirmou que a EJA ainda é uma realidade nova na escola em que atua, e que ainda está aprendendo sobre essa modalidade de ensino.

Possuímos uma turma multisseriada com alunos da 1ª a 4ª série, com 08 alunos. Uma turma (6ª e 7º ano) com 20 alunos e uma turma (8º e 9º ano) com 18 alunos. Funciona à noite e o desafio é diário. Tem dia que vêm todos, tem dia que falta. Mas estamos aprendendo como a EJA funciona. (PEREIRA - Gestora da EJA)

De acordo com Pereira, a escola atende 46 alunos distribuídos em três turmas, afirma que não tem muita experiência com a EJA e que tudo é novidade, pois este é o primeiro ano que a escola oferece esta modalidade de ensino. Porém entende que “a formação precisa dar conta da pluralidade de saberes que precisam ser trabalhados com os sujeitos da EJA.”

Ao discutir a pluralidade do processo de formação, Tardif(2007) afirma que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2007. p. 41).

Um outro gestor, que atua como vice-diretor na escola Municipal Marciano Antônio Batista, na Comunidade de Vesperina afirmou que todos os professores participam da Jornada Pedagógica, no início do ano letivo. “mas devido a distância, fica complicado estar presente nos encontros proporcionado pela Secretaria Municipal de Educação”. (DIAS - vice –diretor)

Com relação à organização da formação há um encontro no início do ano, e em relação à formação continuada “o município realiza alguns encontros durante o ano, mas nem sempre é possível todos participarem, os que moram mais distantes quase nunca participam” (Dias – Vice –diretor). Estes encontros acontecem sob a responsabilidade do coordenador pedagógico da SMERS.

De acordo com Silva, coordenador geral da EJA, “a atual política municipal de EJA foi escrita em um período de aproximadamente um ano, embora tenha considerado discussões ocorridas na área, em jornadas pedagógicas e outros encontros de formação em um período de três anos”. E esta política é que sustenta a educação de Jovens e adultos, no município.

Considerando que o município elaborou o Plano Municipal de Educação - PME a política Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA e que estes documentos foram



aprovados e estão em vigor desde ao ano de 2015, seria de se esperar que todos conhecessem ou pelo menos soubessem da existência de tais documentos, mas apenas três dos entrevistados afirmaram conhecer a legislação pertinente a Educação de Jovens e Adultos. Estes afirmaram que estudar as políticas públicas para a gestão da EJA possibilitou uma visão ampliada a cerca das possibilidades de organização do trabalho administrativo, financeiro e de gestão. Contudo, destacam desconhecem o Plano Municipal de Educação.

Atualmente, o município enfrenta o desafio de adequar o trabalho pedagógico de acordo com a Política Municipal de EJA, com foco mais em temas geradores do que em conteúdos; vinculação entre trabalho docente e realidade social de alunos fora da escola; inclusão de cursos profissionalizantes no currículo de acordo com os anseios e possibilidades, em cada escola; formação de professores e elevação da oferta de EJA, de forma a assegurar o atendimento em todo o município. (SILVA, Coordenador Geral – 2016)

No atual contexto social e político que estamos vivendo, no Brasil, pensar sobre as políticas públicas de formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos e em escolas do campo nos oferece um duplo desafio: a EJA e a Educação do Campo. Duas categorias distintas, mas que se entrelaçam no campo do não direito, na luta histórica pela garantia de direitos. Apesar dessa luta histórica, para Barcelos (2014, p. 39) “a educação de jovens e adultos no Brasil ainda é dramática [...] os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (Pnad) no ano de 2009/IBGE, revelam tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil”. A alfabetização é uma necessidade imprescindível para que todos os indivíduos possam desempenhar várias atividades relacionadas ao trabalho e a sua sobrevivência no dia a dia. É também um possível caminho para melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania. O acesso à leitura e à possibilidade de aprendizado de outras habilidades necessárias ao desenvolvimento do ser humano. Barcelos (2014, p. 31) nos ensina que “cada homem e cada mulher podem se desenvolver a si mesmos. Jamais um homem ou uma mulher poderão ser realmente livres se dependerem da ação de outro homem e de outras mulheres”, neste sentido a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se imprescindível.

Ao defendermos que o direito à educação é condição imprescindível para alcançar o acesso a outros direitos, de forma que possibilite ao ser humano conviver com dignidade na sociedade, estamos reafirmando a recomendação do artigo 26 da Declaração Direitos



Humanos, promulgada no ano de 1948, de que a educação é um direito fundamental da pessoa, independente de onde ela viva, seja na cidade ou no campo.

A Educação do Campo tal qual a conhecemos hoje é fruto de um processo histórico permeado por muitas lutas. Adentrando na história constatamos que nascido na época do governo Vargas, o termo educação rural foi criado para identificar o meio rural e diferenciá-lo do meio urbano, com o objetivo de especificar as iniciativas políticas criadas para o espaço que, já naquela época, era reconhecido como diferente, mas, mesmo assim, tinha suas práticas educativas construídas e embasadas nos paradigmas urbanos.

Na atualidade, de acordo com o texto Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, a educação desse meio deve dissociar-se da lógica urbana e levar em conta as particularidades do aluno do campo. Essas Referências colocam que na prática diária no meio rural é preciso observar que

[...] a educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária. (BRASIL. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de Subsídios, 2003, p. 22).

Para Arroyo (2004, p. 71), “a escola tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural aonde sempre deve se colocada, na luta pelos direitos”.

Historicamente, a estrutura e funcionamento da EJA foram marcadas e legitimadas por políticas de governo, sem avaliação dos seus impactos no contexto onde foram implantadas (Faria, 2014). E, por mais que desejamos políticas públicas para a EJA, ainda encontramos propostas criadas, com finalidades eleitorais, mesmo que a iniciativa tenha sido da comunidade.

Os sujeitos do campo percorrem, ao longo dos anos, um caminho de invisibilidade: deles próprios e do que produzem como riqueza material e imaterial. Assim, na maioria das vezes os jovens, adultos e idosos oriundos do campo vivem um processo contínuo de desenraizamento, quando deslocados para a vida urbana.

Até pouco tempo atrás, a impermeabilidade do Estado brasileiro, face à impregnação de seus aparelhos e instituições pela ideologia das classes dominantes, fazia prevalecer à ideia



de que o campo fosse “hospedeiro do analfabetismo” e que os sujeitos do campo não necessitavam de estudo.

Isso se evidenciava, sobretudo, pelos baixos investimentos educacionais e econômicos para as classes trabalhadoras do campo. Quando muito, o ensino ficava restrito à alfabetização ou à qualificação profissional para atender o imediatismo da necessidade de mão de obra no universo urbano.

A desigualdade em relação à educação dos camponeses não é apenas infraestrutural no que diz respeito aos equipamentos escolares, mas também concernente aos níveis de ensino ofertados. Existe um afunilamento, reduzindo as vagas e, conseqüentemente, as chances de continuidade de estudos, na medida em que se aumenta o nível de ensino: diminui-se o número de escolas, o que dificulta mais ainda a permanência e ascensão escolar para os que vivem no campo.

Na maioria das vezes as escolas sofrem com os problemas identificados nas suas classes multisseriadas: o currículo descontextualizado e uniformizador, falta de materiais didáticos e/ou pedagógicos e quando existem são desvinculados da vida, do cotidiano e necessidades dos camponeses.

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída da escola.

Esses sujeitos carregam consigo uma das duas marcas principais em relação à educação pública: de um lado, a negação de acesso à escola e, de outro, a exclusão prematura do processo escolar, consequência de inserção precoce no trabalho e da luta pela própria sobrevivência, ou até mesmo pelo fato de a escola utilizar mecanismos que reforçam a desigualdade e a exclusão no seu interior, expulsando-os de um processo mal iniciado de escolarização.

As demandas e anseios dos sujeitos da educação de jovens, adultos do campo não constituem ponto de partida na formulação das políticas. Assim, as conquistas no âmbito jurídico demoram para serem materializadas, prevalecendo ainda a ideia de que “gente da roça não carecia de estudos”. A afirmação servia para justificar os baixos investimentos educacionais e econômicos no campo.



A educação no meio rural foi sempre tratada pelo poder público com políticas compensatórias. Historicamente não houve, para o sistema de educação rural, a formulação de diretrizes (políticas/pedagógicas) para atender seu funcionamento, tampouco um financiamento que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma educação em todos os níveis, com qualidade e dignidade.

Quanto a formação de professores, apesar de garantida em Lei, essa formação ainda não se configura como prioridade nas políticas públicas educacionais. A formação de professores vai além da questão técnica, é acima de tudo possibilitar a estes, caminhos para conciliar as dimensões: humana, política e pedagógica do saber-fazer-ser da sua profissão. Essas dimensões não se excluem mutuamente, pelo contrário, necessitam conviver de forma indissociável e dinâmica.

No currículo de formação de professores que atuam com os camponeses não podemos deixar de lado as experiências, os saberes, as suas histórias e especialmente desvelar/desvendar os seus percursos formativos com suas pluralidades, dimensões, fronteiras, métodos, estratégias que permearam ou não todo esse processo, no qual esses professores se constituíram.

No Brasil, a Educação começou a ter maior visibilidade apenas na história recente. Até então, a política educacional, sobretudo a relacionada à universalização da Educação Básica, nunca recebeu a devida prioridade. A Constituição de 1988 tornou-se um marco inicial de um Estado de bem-estar social no país e a partir da aprovação da Lei, a educação se tornou, finalmente, um direito dos cidadãos brasileiros.

Em termos legais a Constituição Federal de 1988 expressa ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 208) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 em seus artigos. 4º, 37 e 38. Posteriormente o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que estrutura a EJA enquanto modalidade de Ensino. No que se refere a educação do campo destaca-se a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

Em Riacho de Santana, BA, as primeiras iniciativas de escolarização em espaços formais de educação, para jovem e adulto não escolarizado se deu no ano de 1989. Mas, é somente na década de 90, que de fato, esta passa a ser assumida pelo poder público municipal. E, apesar de nos termos da Lei se constituir Modalidade de Educação, os professores, no



plano de Carreira -Lei nº 1 de 26 de junho de 1998, são enquadrados na categoria ensino regular.

Os estudos da categoria campo, aqui discutido, evidenciam que além de ser um espaço de produção econômica é onde se desenvolve uma cultura rica em saberes construídos ao longo do tempo, pelas várias gerações e passados de pai para filho; uma cultura feita por sujeitos que vivem e fazem do campo uma extensão de si mesmos, um lugar de saber único e carregado com as características de um povo. Entretanto, o campo nunca foi, e ainda não é, uma das prioridades de investimentos do governo, e quando passamos a analisar o tipo de educação que o governo oferece aos povos desse espaço, nos deparamos com uma educação pensada e implementada de acordo com os modelos desenvolvidos nas escolas urbanas.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 - proponha, em seu Art. 28, uma nova ideia de educação do campo que respeite todas as particularidades que existem neste espaço de formação, sendo obrigatória a adaptação de um currículo diferenciado para a realidade desse meio, é preciso que para sua efetivação existam profissionais habilitados para desenvolver o que se propõe nas diretrizes. Neste aspecto, o município pesquisado deixa muito a desejar. Apesar de contar com duas coordenações pedagógicas específicas, uma para a Educação do Campo e outra para a EJA, ambas não dialogam no quesito oferta para jovens e Adultos em escolas do campo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O contato com os professores e professoras das escolas pesquisadas evidenciou que a formação da qual todos participam no início do ano letivo deixa muita a desejar no aspecto formativo para os professores da EJA. Quanto às características das escolas do campo, não são levadas em consideração, uma vez que o encontro acontece junto com os professores que atuam na sede do município e estes por possuírem maior vivência na EJA, acabam conduzindo as discussões.

No intuito de investigar como essa formação tem sido delineada dentro das políticas públicas educacionais, municipais, foi entrevistado o coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Este afirmou que a Secretaria Municipal conta com uma coordenação



específica para as escolas do campo, mas as turmas de EJA, que funcionam nestas escolas ficam sob a responsabilidade da coordenação da EJA.

Quanto à proposta pedagógica da EJA, (PP. 2016,) esta não atende as necessidades formativas dos professores da EJA que atuam em escolas do campo.

A pesquisa de campo evidenciou que o município pesquisado ainda tem muito que fazer no que diz respeito à formação dos professores da EJA e principalmente aos que atuam em escolas do campo. De modo geral, o perfil formativo dos professores das escolas pesquisadas é, em sua maioria, de nível médio, sem formação específica que contemple a educação do campo ou a EJA; as políticas públicas de formação inicial e continuada que o município de Riacho de Santana oferece se constituem da jornada pedagógica realizada no município no início de cada ano letivo e dos encontros realizados na escola nos momentos de estudos e planejamento. Quanto aos desafios que os professores enfrentam para atuarem nas escolas situadas no campo, dizem respeito ao transporte, situação financeira, distância entre as escolas e a sede do município. Quanto às perspectivas, a pesquisa evidenciou que é preciso oferecer formação inicial e continuada para que os professores possam compreender as especificidades da EJA, dos sujeitos que vivem no campo e a partir dessas especificidades desenvolver propostas didático pedagógica adequadas a cada realidade.

É preciso contestar essa realidade e reivindicar não apenas escolas para o campo, mas também, uma educação diferenciada, com condições dignas de trabalho, que contemple as especificidades do modo de vida no campo, não só para a EJA, mas para todos os sujeitos do campo, e essas condições perpassam necessariamente pela formação dos professores, que precisam ser também ofertadas no campo, uma vez que é mais fácil o coordenador se locomover, já que conta com a estrutura do município, do que o professor.

Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de jovens e adultos tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres.

Ao atribuímos à educação de jovens e adultos, a importância necessária, independente de acontecer no campo ou na cidade, estaremos garantindo o direito ao acesso de uma vida digna e justa.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. (organizadoras). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores.** – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma Educação do Campo. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo.** Caderno CEDES/Campinas - SP, vol. 27, n. 72. mai/ago., 2007.
- BRAGA, Luiz Ricardo; MOREIRA, Edna Souza. **Educação do campo, currículo e formação de professores: retratos de uma realidade.** VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristovão-SE 2012.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008: Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao. Acessado em 02/08/2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho Necessário. Ano 2. Número 2. 2004.
- CALDART, Roseli. **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002
- CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trab.Educ. Saúde, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009
- FARIA. Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares – Conceição do Coité – Bahia.** In: <http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2014/1109141543.pdf>. Acesso em 01/08/2016.
- FERNANDES, Ivana Leila. **A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais.** Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, Jan./Jun., 2014 ISSN 2237-1451 Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).



GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: Urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, M. C. ; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In M. I. Antunes-Rocha & A. A. Martins (organizadoras). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

MOREIRA, Edna Souza. **A licenciatura de pedagogia da terra**: uma proposta de formação para o educador do campo. Salvador: UNEB, 2010

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. SANTOS. Pedro Paulo Alves. MOREIRA. Edna de Souza. **A educação do campo no município de Riacho de Santana**: contextos e práticas. Primeiro Encontro de Pesquisas e Práticas da Educação do Campo no Paraíba. De 01 a 03 de Junho de 2011. Centro de Educação/UFPB. João Pessoa – PB.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2007

VENTURA. Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese de doutorado. Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf. Acesso dia 27/07/2016b