

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA NO CAMPO

### PUBLIC TEACHER TRAINING POLICIES AND THE SPECIFICITIES OF EJA SUBJECTS IN THE COUNTRYSIDE

*Cleonice Matos Amaral<sup>1</sup>*

*Giane Souza Dos Santos<sup>2</sup>*

*Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo analisa como as políticas públicas de formação de professores propõem, a partir dos documentos normativos nacionais, a formação de docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação do Campo. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2008), em forma de pesquisa bibliográfica, conforme Köche (2011). Os pressupostos teóricos estão fundamentados nas discussões acerca da EJA, da Educação do Campo e das políticas de formação de professores no Brasil. Os resultados evidenciaram que, apesar das normativas vigentes respaldarem o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA no Campo, as mudanças propostas pela BNC-Formação alteram a própria concepção de formação docente, além de conferir centralidade ao estudo da BNCC nos currículos dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, dificultam o atendimento das especificidades dos sujeitos do campo que estudam na EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Políticas Públicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo.


**ABSTRACT:** This article aims to analyze how public teacher training policies propose, based on national normative documents, the training of teachers who work in the Youth and Adult Education (EJA) modality in the context of Rural Education. This is a qualitative study, according to Minayo (2008), in the form of bibliographical research, according to Köche (2011). The theoretical assumptions are based on discussions about EJA, Rural Education and teacher training policies in Brazil. The results showed that, despite current regulations supporting the recognition of the specificities of EJA subjects in the countryside, the changes proposed by BNC-Formação alter the very conception of teacher training, in addition to giving centrality to the study of BNCC in the curricula of undergraduate courses. . In this sense, they make it difficult to meet the specificities of the subjects in the field who study at EJA.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Public Policies. Youth and Adult Education. Rural Education.


### Introdução

O debate sobre a formação de professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em diálogo com a Educação do Campo, vem merecendo destaque nas


<sup>1</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4392-0136>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gianesouza@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6859-8315>

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: kmateus@uesb.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>

● [Informações completas no final do texto](#)

discussões educacionais dos últimos anos. Tais discussões têm se configurado como um campo de complexidades que exige esforços no entendimento das lutas, das políticas, das diretrizes e das práticas educativas, na perspectiva da educação como direito social fundamental de todas as pessoas.

Apesar de existir uma vasta produção sobre formação de professores da EJA, com estudos importantes de Arroyo (2006, 2007), Soares (2007) e outros, sobretudo referente à formação docente da EJA no Campo, encontramos lacunas que possibilitam importantes investigações, uma vez que essa é uma questão não resolvida no âmbito da Educação Básica no Brasil, pois o que se garante na legislação no âmbito da formação docente não é efetivado na prática. Nesse sentido, destacamos a relevância científica e educacional desse estudo que tem como problema de pesquisa questionar como as políticas públicas de formação de professores propõem, a partir dos documentos normativos nacionais, a formação de docentes que atuam na EJA no contexto da Educação do Campo. Em articulação com a questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar como as políticas públicas de formação de professores propõem, a partir dos documentos normativos nacionais, a formação de docentes que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no campo.

Os pressupostos teóricos estão fundamentados nos estudos de Araújo, Brzezinski e Sá (2022), Borges, Aquino e Puentes (2011), Militão (2022), Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) e Soares (2007) que discutem as políticas públicas de formação de professores. Em Arroyo (2006, 2007), Caldart (2002, 2011), Freire (1996), Molina (2002), Klepka (2021) Freitas e Silva (2016) que estudam as especificidades da formação de professores da EJA no contexto do campo, e nas diretrizes legais que versam sobre as políticas públicas de formação de professores da EJA no Brasil.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa em forma de pesquisa bibliográfica. Conforme Minayo (2008, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]”. Ainda, segundo Minayo (2008), esse nível da realidade precisa ser interpretado e compreendido pelos pesquisadores no contexto em que se manifestam. Para Köche (2011), o estudo bibliográfico caracteriza-se pela busca de explicações para um determinado problema de pesquisa, em que os dados são baseados na literatura publicada em livros,

artigos e outras fontes similares. De acordo com Köche (2011, p. 122), “O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. Nessa perspectiva, respondemos de que modo as políticas públicas de formação de professores contemplam ou não as especificidades dos sujeitos da EJA no Campo com referências na literatura disponível sobre o tema no Brasil.

Para dimensionamento da análise pretendida, organizamos o texto em quatro seções. A primeira discorre sobre a introdução que contextualiza a temática em estudo, a questão de pesquisa, o objetivo, os referenciais teóricos adotados e a metodologia empregada. Na segunda seção, há a discussão teórica que aborda um breve histórico e os marcos normativos da formação de professores no Brasil. Na terceira, tratamos das especificidades da atuação e formação dos professores da EJA no Campo. Por fim, tratamos de algumas considerações, apresentando as principais evidências resultantes desse estudo.

### **A Política Pública de formação de professores no Brasil**

A formação de professores é uma pauta sempre atual e recorrente nas discussões e reflexões sobre a qualidade da educação e ela se enquadra no eixo da valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, está inclusa em um conjunto de aspectos que devem ser considerados em sua indissociabilidade, a saber: formação inicial e continuada, carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde, preceitos já assegurados nos marcos legais da educação no Brasil.

Do ponto de vista mais geral, a relevância da formação docente demarca desde o século XVII com os estudos de Comenius. Já no Brasil, as primeiras citações explícitas sobre esse tema aconteceram a partir da Independência, durante as discussões sobre a instrução popular (Borges; Aquino; Puentes, 2011). A história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis etapas: 1) ensaios intermitentes de formação de professores (1827 – 1890); 2) estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal; 3) organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939), tendo como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933;

4) organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971); 5) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971 – 1996); 6) advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996 – 2006) (Saviani, 2009, p. 143 *apud* Borges, Aquino e Puentes, 2011, p. 96).

Contudo, é com a Constituição Federal de 1988 que a política pública de formação e de valorização docente se estrutura. Em seu artigo 206, estabelece os 09 (nove) princípios em que se fundamentam o ensino no Brasil, dentre eles, os específicos de valorização dos profissionais da educação,

[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...] (Brasil, 1988, *online*).

De modo mais específico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/1996, destinou os artigos 62 e 67 para tratar do tema da formação e da valorização docente, que comporta vários dispositivos a serem assumidos pelos entes federados em regime de colaboração,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). [...]

Art. 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: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996, *online*).

Esses importantes marcos legais da educação brasileira afirmam que a valorização dos profissionais da educação compreende a dimensão da formação, da carreira, da remuneração e das condições de trabalho e saúde. Esse conjunto de aspectos deve ser compreendido em sua indissociabilidade, tal como pensado de maneira articulada com as necessidades concretas das escolas de educação básica do país. Assim, a formação inicial e continuada de professores, entendida como processo permanente e indissociável, é de primordial importância para o desenvolvimento profissional e desempenho exitoso das funções do magistério em suas diversas etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, a formação está diretamente relacionada com a garantia da educação como direito social fundamental, portanto, demanda políticas públicas pensadas e implementadas pelos entes federados, assim como determina a legislação do país.

Em relação às finalidades da formação dos profissionais da educação escolar, a LDBEN 9.394/1996 estabelece, no Parágrafo Único do artigo 61, “[...] atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 1996, *online*). Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser da formação dos profissionais da educação. Diante disso, essa atividade terá por fundamentos, segundo a referida lei, “a presença de sólida formação básica, [...] a associação entre teorias e práticas [...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, [...] a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais [...]” (Brasil, 1996, *online*). Esse importante marco regulatório da formação docente no Brasil evidencia a relevância de se considerar as especificidades da atuação dos profissionais do magistério em função das diversas etapas e modalidades de ensino em que se estrutura a educação no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, com a preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para a organização do percurso formativo dos futuros profissionais de ensino para atuarem na educação básica, nos diferentes níveis e modalidades. Tais orientações indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco na formação oferecida e na prática esperada

do futuro professor; de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 106), essas determinações “postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

Na contemporaneidade, a formação docente retorna ao centro dos debates no campo educacional, sendo reconhecida como elemento fundamental para efetivação de uma educação escolar com qualidade. No entanto, está sendo orientada “[...] pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2022, p.30). Nessa perspectiva, se distancia de uma formação docente comprometida com uma práxis educativa emancipatória e se aproxima da lógica mercadológica que se fundamenta nos princípios da meritocracia, do empreendedorismo, do individualismo e tem nas avaliações em larga escala um pilar da organização das escolas e dos processos formativos dos estudantes.

A lei nº 13.005, de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio (2014 – 2024) com a ambição de atravessar governos e guiar uma política educacional decenal de médio prazo no Brasil. Em sua meta 15, estabelece que, por meio do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, deve ser estruturada a “[...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...] de modo a assegurar [...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior [...]” (Brasil, 2014, *online*). A meta 16, também voltada para a formação docente, estabelece o objetivo de formar “[...] em nível de pós-graduação, 50% [...] dos professores da educação básica, [...] e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação [...]” (Brasil, 2014, *online*).

Ainda no que se refere à valorização dos professores, as metas 17 e 18 estão voltadas para a remuneração e a carreira docente. A meta 17 estabelece: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014, *online*). Já a meta 18 determina que sejam assegurados “[...] planos de Carreira para os (as) profissionais da educação



básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...] tomar como referência o piso salarial nacional profissional, [...]” (Brasil, 2014, *online*).

Apesar de expressos no texto da lei, esses aspectos da formação e da valorização docentes — mesmo sendo fundamentais para o avanço na qualidade social da educação no país — são apontados pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024 como uma necessidade a ser mantida na agenda do PNE (2024 – 2034), uma vez que pouco ou quase nada se avançou no cumprimento dessas metas. A referida conferência destaca, ainda, que é preciso considerar também as inúmeras transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas que contribuem para “[...] o agravamento de processos de desprofissionalização, precarização e desvalorização de tais profissionais [...]” (CONAE, 2024, p.160). Em vista dessa realidade, faz-se necessária a mobilização e a atuação firme dos movimentos sociais em prol da educação, de modo a tencionar o debate e os rumos da educação pública em nosso país e dentro das pautas de lutas, encontra-se, indubitavelmente, a formação dos professores.

No bojo das políticas neoliberais, após a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e promulgação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 32), a BNC Formação,

[...] trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla, que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, que promova um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional.

Por intermédio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, temos dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Essas normativas revogam a Resolução do CNE/CP nº 02/2015 e outras conquistas históricas da educação no país. Para Araújo, Brzezinski e Sá (2022, p. 38), essas novas diretrizes “[...] rompem com a concepção de docência e de formação construída historicamente pelos movimentos

sociais e pasteurizam a relações entre a docência e gestão, pois são caracterizados pelo espírito de competitividade, flexibilidade e empregabilidade”. Desse modo, segundo os autores, tem-se o “retorno à pedagógica das competências, neo-tecnista e pragmatista, hegemônica na década de 1990” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2022, p. 38).

Em sintonia com essa discussão, Militão (2022, p. 58) argumenta que cada uma dessas diretrizes “[...] incorpora o ethos neoliberal e passa a ser elemento chave para novos padrões do currículo, da gestão e da formação de professores, dentro de uma lógica mercantilizada e despida de criticidade sobre os processos que conformam a sociedade”. Esses argumentos evidenciam a lógica que tem fundamentado as políticas públicas de formação e de valorização docente em nosso país, isto é, um arranjo estruturado em função das exigências do modo de produção capitalista, que impões às escolas e aos seus profissionais a função de atuar na formação do sujeito que o mercado necessita, um sujeito flexível, empreendedor, competitivo, competente e, portanto, um consumidor conformado ao sistema hegemônico da sociedade capitalista.

Nesse contexto, a perspectiva neoliberal fragiliza a formação dos profissionais da educação por meio da desarticulação dos currículos dos cursos de licenciaturas ao romper com a unidade teoria e prática. Tal perspectiva promove o aligeiramento dos conhecimentos teóricos e, ainda, propicia a invisibilização e a inexistência da formação continuada. Nesse cenário de desmonte da escola pública, tem-se a regulação e o controle das práticas docentes por meio das avaliações em larga escala e a responsabilização dos professores pelo fracasso da educação básica no país. Em vista dessa realidade, entendemos que o fortalecimento dos coletivos, dos movimentos sociais da educação e dos sindicatos dos profissionais da educação são de grande importância para tencionar essa lógica perversa que tem direcionado as políticas educacionais em nosso país.

### **Formação de professores e as especificidades da EJA no Campo**

Arroyo (2007) defende que é preciso romper com os latifúndios do conhecimento e alargar a estreita visão do direito à educação das pessoas jovens e adultas que, historicamente, se configurou como um ensino supletivo, reparador e compensatório, restringindo-se à alfabetização e ao ensino fundamental. Diante disso, é necessário ampliar o debate em torno da qualidade social da educação e da garantia das condições de acesso



e de permanência nos níveis mais elevados do saber, em que a formação docente é componente que requer uma atenção diferenciada nas políticas públicas educacionais.

Nessa discussão da educação como direito social fundamental, insere-se a Educação do Campo, que tem uma história marcada por lutas e pelo reconhecimento das pessoas do campo como sujeitos de direitos, que têm diferentes formas de viver, trabalhar, produzir, pensar, se relacionar, de aprender e de ensinar as resistências próprias do seu território. Nesse sentido, a efetivação dos princípios da EdoC no contexto escolar demanda uma concepção pedagógica em que o currículo seja contextualizado, interdisciplinar e articule os conhecimentos científicos e saberes populares, construído com a efetiva participação dos sujeitos do campo e vinculado ao projeto de sociedade, de campo e de educação da classe trabalhadora camponesa. Nessa linha, Caldart (2002, p. 22) defende “[...] um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade”.

Esse posicionamento de Caldart (2002) está em sintonia com o que defende Freire (1996, p. 98) ao escrever que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nesse sentido, “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 30, grifos do autor). Esses saberes necessários à prática docente, como ensina Freire (1996), suscitam uma pertinente reflexão acerca da importância de se desenvolver práticas educativas comprometidas com a realidade concreta dos estudantes, um currículo que tenha sentido e significado para a sua comunidade educacional, assim, poderá despertar maior envolvimento, protagonismo e autonomia dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Os desafios em garantir uma educação emancipatória, em implementar práticas pedagógicas contextualizadas que considerem as especificidades dos sujeitos jovens e adultos do campo apontam para importância da formação inicial e continuada de professores. Nessa concepção, Arroyo (2006) defende que as políticas de formação de professores da EJA devem ensinar que os profissionais conheçam bem quem são esses jovens e adultos populares e suas histórias de vida.

Em sintonia com essa discussão, Klepka (2021, p. 425) compreende que a formação de professores da EJA no Campo deve ter como princípio “[...] a proposição de práticas

educativas que dialoguem com a prática social dos sujeitos camponeses, valorizando as identidades culturais dos educandos assim como seus saberes”. Em vista desse entendimento, é fundamental que, na formação inicial dos profissionais que atuarão nesses contextos específicos, além dos aprofundamentos teóricos em componentes curriculares voltados para EJA no Campo, tenham a oportunidade de conhecer comunidades campesinas para construir um conhecimento da materialidade da vida dos sujeitos do campo em seus espaços sociais. No entanto, oportunizar essa formação nos cursos de licenciaturas ainda consiste em um grande desafio, dado que a formação ainda fica limitada a um ou dois semestres de estudos teóricos, quando eles ocorrem.

As fragilidades nos processos formativos dos docentes da EJA no Campo contribuem para que o trabalho pedagógico com essas turmas seja estruturado em duas perspectivas distintas. Por um lado, temos a vertente na qual “[...] a educação é pensada e realizada a partir da reprodução de um ensino regular, urbano, ou seja, a partir de um projeto capitalista na qual a formação de jovens e adultos é voltada para a mão de obra” (Freitas; Silva, 2016 *apud* Klepka, 2021, p. 422). E, do outro, em que “[...] a EJA voltada a um campo na perspectiva do projeto do agricultor familiar camponês, tendo a terra como identidade, território de vida e produção de conhecimentos” (Klepka, 2021, p. 422).

De acordo com a segunda perspectiva, o trabalho pedagógico com os sujeitos da EJA-Campo adquire caráter transformador das realidades opressoras, podendo se constituir em uma educação contra hegemônica. Um exemplo potente nesse sentido é a EJA em prática, conforme Klepka (2021, p. 421), que acontece “[...] no seio dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual contribuiu sobremaneira para se pensar na educação como indissociável das questões políticas que cercam os sujeitos”. Tais experiências contribuem para reafirmar que a educação como “ato de intervenção” é possível, assim como ensina Freire (1996). Em sintonia com esses posicionamentos, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) defendem que

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Para que o (a) professor(a) possa atuar na perspectiva defendida pelos autores ora mencionados, é fundamental que as políticas públicas de formação de professores da EJA possam oportunizar aos docentes uma *formação* adequada para atender às especificidades

desta modalidade. Corroborando esse argumento, Soares (2007, p. 284) defende que “A garantia das condições de acesso e permanência passa pela qualidade da educação da qual a formação do educador é componente. [...] uma questão recorrente diz respeito à necessidade de se ter uma formação específica para o educador de jovens e adultos”. Portanto, as especificidades dos sujeitos da EJA no Campo conferem à formação docente uma particularidade, exigindo também políticas específicas.

Em relação às especificidades dos sujeitos campesinos, Molina (2002, p. 27) defende que a formação de professores deve “[...] consolidar um espaço permanente de debates, de reflexão sobre o que estamos fazendo e sobre o que acontece no campo”. Em vista desse entendimento, é preciso reconhecer que os processos formativos dos docentes não podem ser considerados como um projeto pronto e finalizado a ser executado pelas instituições formadoras. Ao contrário, deve ser pensado e compreendido como movimento histórico que considera a dinâmica do campo e da própria sociedade.

No âmbito da legislação educacional, o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA-Campo encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que estabelece em seu artigo 61 que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Do mesmo modo, as diretrizes específicas da EJA e da EdoC destacam a necessidade de formação docente condizente com as especificidades e as realidades dos sujeitos.

No entanto, essas diretrizes parecem não orientar as políticas de formação de professores, repercutindo em práticas pedagógicas diversas, pautadas em modismos, convicções e concepções individualizadas, desvinculadas de um projeto coletivo de educação. Conforme salienta Fernandes (2016, p. 102),

O frágil conhecimento teórico dos professores, a formação aligeirada, a ausência de formação contínua são mecanismos que impossibilitam os professores a terem um conhecimento sólido e uma posição definida acerca da concepção educacional que defini e utiliza em sua prática educativa.

Em um cenário recente, tem ocupado espaço nos debates sobre formação inicial de professores a Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As mudanças propostas alteram a própria concepção de formação de

professores, além da padronização do currículo escolar e do trabalho docente pela centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob a lógica do capital e das políticas neoliberais. Logo, essas diretrizes nacionais de formação de professores não contemplam as especificidades da EJA no Campo e se distanciam de uma compreensão da EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública, como defende Arroyo (2007). Além disso, tais diretrizes impossibilitam o reconhecimento das pessoas do campo como sujeitos de direitos, que têm diferentes formas de viver, de trabalhar, de produzir, de pensar, de se relacionar, de aprender e de ensinar as resistências próprias do seu território (Caldart, 2011).

Os princípios em que se sustenta a EJA-Campo demandam, da educação escolar, propostas pedagógicas que atendam às especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos camponeses. Nesse sentido, Freire (1996, p. 30, grifos do autor) adverte: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Esse saber necessário à prática docente, como ensina Freire (1996), impõe exigências à formação docente e se distancia das diretrizes nacionais instituídas pela BNC – Formação.

### **Considerações Finais**

As reflexões expostas nesse estudo destacaram que a formação docente é componente fundamental para qualificar as práticas pedagógicas nas turmas da EJA no Campo, isso exige do Estado políticas públicas específicas de formação de professores, de modo a atender às especificidades dessas modalidades de ensino. Em relação ao objetivo proposto, os dados evidenciaram que, apesar da LDBEN vigente respaldar o reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA-Campo, as mudanças propostas pela BNC-Formação alteram a própria concepção de formação docente, além de conferir centralidade ao estudo da BNCC nos currículos dos cursos de licenciatura, nesse sentido, tais alterações dificultam o atendimento das especificidades dos sujeitos da EJA no Campo.

Nessa discussão, ficou evidente que não existe no país uma política pública de formação inicial e continuada estruturada e consolidada para os profissionais que atuam nas turmas da EJA no Campo. Essa lacuna impacta diretamente na qualidade da educação ofertada aos jovens, adultos e idosos camponeses e demanda dos entes federados o cumprimento do que está previsto nos marcos legais.

Este estudo demonstrou ainda que a discussão sobre a educação como direito social fundamental de todas as pessoas comporta a indissociabilidade com o debate da valorização docente, que compreende a formação inicial e continuada, a carreira, a remuneração e as condições de trabalho e saúde. No entanto, as políticas públicas educacionais das últimas décadas têm avançado pouco nessa direção e priorizado a lógica do modo de produção capitalista.

## Referências

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas de formação de professores: entre conquistas e retrocessos, construindo resistências nos movimentos sociais educadores. *In*.: ROCHA, S. A. da; WILLMS, ELNI, Elisa (orgs). **Formação de professores: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica**. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p. 27 – 43.

ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leoncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizontes: Autêntica/ Secad/ MEC/Unesco, 2006, p. 18-32.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868> Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil#:~:text=57%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Texto%20Constitucional,n%C2%BAs%201%20a%206%2F1994>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento final. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13vmP2rdmtZje0GtiCMqHHL0v8n4DrAkz/view>. Acesso em: 15 de mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 10 de mai. 2024.



BRASIL. Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, Brasil, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394 de 1996**. DF. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014, 26: 1-7. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: maio de 2024.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Coleção por uma educação do campo, v. 04, 2002. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

FERNANDES, M. N. Práticas docentes e concepções de educação: apontamentos sobre o ontem e o hoje na educação brasileira. **Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)**. Comunicação oral - GT: Diálogos Abertos sobre a Educação Básica, 2016. Disponível em:

<https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/gt13/co%20grafica/Marinalva%20Nunes%20Fernandes.pdf>. Acesso em: maio de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, K. P.; SILVA, L. H. da. Reflexão e Análise da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 555-573, abr./jun. 2016.

KLEPKA, V. Do trabalho para a EJA: práticas sociais e formação de professores no/do/para o campo. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, set./dez. 2021. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/issue/view/788>. Acesso em: maio de 2024.



KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MILITÃO, A. N. Desdobramentos da articulação neoliberal-neoconservadora para as políticas de formação de professores. In.: ROCHA, Simone Albuquerque da; WILLMS, Elni Elisa (orgs). **Formação de professores**: embates e lutas por uma formação da/na práxis pedagógica. Rondonópolis: EdUFR, 2022. p. 44 – 60.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção por uma educação do campo, v. 04, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, 2014, 22.2: 220-253.

Rodrigues, L. Z., PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, e35617, 1–39, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315> Acesso em: maio de 2024.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.


## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


**CLEONICE MATOS AMARAL**. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil. Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Campo de Botuporã – Bahia. E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4392-0136>

**GIANE SOUZA DOS SANTOS**. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. E-mail: gianesouza@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6859-8315>

**KERGILÊDA AMBRÓSIO DE OLIVEIRA MATEUS**. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) SP, Brasil. Professora titular no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e no Programa de Pós graduação em Ensino da UESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil. E-mail: [kmateus@uesb.edu.br](mailto:kmateus@uesb.edu.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>



**AGRADECIMENTOS**

Não se aplica.

**FINANCIAMENTO**

Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica.

**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

**LICENÇA DE USO**

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

**EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

**HISTÓRICO**

Recebido em: 15/06/2024 - Aprovado em: 18/12/2024 – Publicado em: 26/12/2024.

**COMO CITAR**

AMARAL, C. M.; SANTOS, G. S.; MATEUS, K. A. O. Políticas Públicas de Formação de Professores e as especificidades dos sujeitos da EJA – Campo. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, número especial, p. 122-137. 2024.