

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

The EJA in field schools in Bahia: the pedagogical practice of teachers in pandemic and post-pandemic contexts

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Gilvan dos Santos Sousa

Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC)

Cláudio Pinto Nunes

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Vitória da Conquista-Brasil

Resumo

Esse artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que trabalharam nas escolas do campo, na Bahia, no contexto pandêmico e estão trabalhando no período pós-pandêmico. Os sujeitos foram docentes da EJA que são cursistas do Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo (Formacampo) em 2024, nos 27 Territórios de Identidade da Bahia, e os dados foram coletados por meio de um questionário de perguntas abertas e fechadas elaborado no formulário do *Google Forms*. Os resultados demonstraram que muitas estratégias educacionais utilizadas durante a pandemia deram continuidade no período pós-pandêmico, e que os docentes passaram a fazer uso de tecnologias digitais na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pandemia; Prática pedagógica.

Abstract

This article presents the results of a research that aimed to analyze the pedagogical practice of Youth and Adults Education (EJA) teachers working in rural schools in Bahia, in the pandemic and are working during the period post-pandemic. The subjects were EJA teachers who are students of the Continuing Education Program for Field Educators (Formacampo) in 2024, in the 27 Identity Territories of Bahia, and data were collected through a questionnaire with open and closed questions created on form of *Google Forms*. The results showed that many educational strategies used during the pandemic continued in the post-pandemic period, and that teachers began to use digital technologies in their pedagogical practice.

Keywords: Youth and Adult Education; pandemic; pedagogical practice.

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

Introdução

A educação dos povos do campo historicamente enfrenta dificuldades no Brasil, conforme demonstram relatórios de pesquisa que indicam as disparidades entre a escolarização no espaço urbano e rural (IBGE, 2018). Além disso, antes da pandemia da Covid-19, apenas 34% das escolas do campo tinham acesso à internet, o que gerou maiores dificuldades e desigualdades educacionais no contexto pandêmico (Santos; Nunes, 2020). As redes municipais de ensino tiveram que diversificar as atividades pedagógicas em todas as modalidades de ensino. Entretanto, essa decisão implicou o trabalho com outros dois desafios: a distância entre as escolas e as comunidades rurais, e a realidade de baixa escolaridade entre a população do campo, o que gerou dificuldades na utilização das plataformas digitais. Santos (2020) traz reflexões importantes no âmbito das desigualdades educacionais, demonstrando que as disparidades são históricas e que antes da pandemia as dificuldades de acesso e uso da rede de internet eram imensas, algo que se agravou muito no contexto da pandemia da Covid-19.

Foi refletindo sobre essa realidade que realizamos a pesquisa sobre a prática pedagógica de docentes que atuam em escolas do campo na Bahia, e fizemos um recorte dos dados coletados sobre a EJA no campo neste texto. Trata-se do recorte de uma pesquisa maior, intitulada: “Políticas e práticas pedagógicas das escolas do campo da Bahia, no contexto pandêmico e pós-pandêmico”ⁱ, coordenada pelo Grupo de Pesquisas Movimentos sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/UESB). O referido grupo realizou a pesquisa em 2024 com os cursistas do Programa Formação Continuada de Educadores do Campo (Formacampo), o qual é uma ação extensionista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que surgiu em 2021, com o objetivo de “realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo nos Territórios de Identidade da Bahia (Formacampo, 2023). Neste ano de 2024, o Formacampo atende 9.323 docentes, dos quais, 1.207 estão atuando na modalidade EJA. Nesse sentido, apresentamos aqui apenas os dados referentes às respostas dos docentes, cursistas do Formacampo, que trabalham na EJA no contexto das escolas do campo na Bahia, no recorte que diz respeito a alguns elementos e estratégias realizadas na prática pedagógica no contexto pandêmico e pós-pandêmico. O Formacampo compreende a prática docente como *práxis*, entendida no “movimento do

pensamento no sentido de analisar os dados diante das conexões, mediações e contradições para superar as primeiras impressões empiristas que estão contidas no campo da aparência” (Silva, 2020a, p. 31).

O texto está dividido em cinco seções, a saber: a primeira, esta introdução, a segunda, que traz uma contextualização da EJA e sua interlocução com a Educação do Campo; na terceira, temos os procedimentos metodológicos; a quarta aborda os resultados da pesquisa, e a quinta, as considerações finais.

Um pouco de contextualização da EJA...

No Brasil, as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos começaram no século XX, como um campo de debates cujo objetivo foi a busca pelo atendimento educacional àqueles que não tiveram condições de iniciar ou dar continuidade aos estudos desde criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que a exclusão social tão significativa no Brasil é acentuada pela defasagem educacional a que foram submetidos muitos brasileiros, ao negar a participação no exercício pleno da cidadania e a integração à vida produtiva de maneira mais efetiva, com seus direitos garantidos legitimamente.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988, estabelece: “A educação, 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” (Brasil, 1988). E ainda estabelece no Art. 208 – I: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Neste contexto, há uma relação entre educação, cidadania e a preparação para a vida na sociedade, e a garantia destes direitos adquiridos desde criança. Entretanto, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram a Educação Básica. Já em relação às taxas de analfabetismo, apesar de estas taxas registrarem queda geral desde 2016, o país ainda possui 11 milhões de pessoas que não dominam plenamente a leitura e a escrita. (IBGE, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 assegura alguns direitos para o público de jovens e adultos, especificamente nos Artigos 37 e 38, da Seção V.

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

No Art. 37 está presente a ideia de acesso, continuação, gratuidade, oportunidades apropriadas às condições e às características dos alunos, por meio de ações integradas do poder público. De acordo com a referida Lei, temos:

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 adultos, que não puderam efetuar seus 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, p. 25).

Desse modo, observa-se que na referida legislação essa modalidade de ensino cumpre o objetivo de proporcionar maior igualdade entre os sujeitos, tendo em vista a superação do analfabetismo, de modo que todos sejam alfabetizados. Soares (2013.p. 62) observa que:

[...] Do ponto de vista social, o alfabetismo é não apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal, é sobretudo uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

O alfabetismo tem implicações significativas para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos. Assim, a alfabetização é de fundamental importância enquanto acesso à produção cultural do saber, bem como ao exercício de poder.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, as políticas públicas voltadas à EJA quase sempre se mostraram aquém das necessidades do público-alvo atendido, com caráter compensatório e assistencialista. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pela Lei nº5379 de 15 de dezembro de 1967, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, visava atender aos anseios da ditadura militar, com a finalidade de atendimento as necessidades de estado autoritário; a Fundação Educar, que foi criada pelo Decreto n. 92.374, de 06/02/86, no início do Governo Sarney, em substituição do Mobral; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que visava superar o analfabetismo existente na camada social de baixa renda representava uma parcela significativa da sociedade, e mais tarde, em janeiro de 1997, foi substituído pelo Programa de Alfabetização Solidária (PAS); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado pelo governo Lula em 2003, com

o objetivo de superar o analfabetismo entre jovens acima de 15 anos, adultos e idosos. Mas esses objetivos ainda não foram alcançados em totalidade. O Relatório do Índice de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2018, em comparação com anos anteriores, indica que o Brasil não avançou em alfabetismo, pois em 2003, a taxa de analfabetos era de 13%, havendo uma queda gradual até 2015, ano em que o índice ficou em 4% (INAF, 2018).

Maia, Duques e Freitas (2015, p.12) alertam para os fatores que contribuíram para essa realidade:

As políticas públicas traduzidas em programas e projetos educativos têm por vezes aplicação indevida e são descontinuadas porque os recursos são ditos escassos e os obstáculos são considerados maiores que a importância dos programas. Para que o cidadão usufrua o direito à educação são necessários planejamento, financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, dentre outros aspectos.

Ressaltamos que estas descontinuidades geraram um ciclo de desigualdades e exclusões, perpetuaram a marginalização social e econômica dos jovens e adultos, limitaram suas oportunidades de trabalho, renda e participação social, bem como, contribuíram para o abandono escolar. Na busca pela superação dessa realidade, temos as lutas que resultaram na Lei nº 13.005/2014, que regulamenta o atual Plano Nacional de Educação (PNE), o qual apresenta uma meta específica para essa modalidade de ensino: Meta 10: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto; e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014). Entretanto, estamos longe de alcançar essa meta, pois os dados do IBGE (2022) indicam que em 20% dos idosos continuam analfabetos no Brasil; já a população com 15 anos que em 2010 era um total de 9,6%, caiu para 7% em 2022. Se compararmos com os dados apresentados acima pelo INAF (2018), houve um aumento de 3% na taxa de analfabetismo no país. Uma das causas desse aumento está relacionada ao período da pandemia, momento em que muitas escolas da EJA foram fechadas e houve diminuição dos recursos da educação pública. Em 5 de junho de 2024 houve uma atualização do PBA, por meio do Decreto nº 12.048/2024, o qual “Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.” Esperamos que esse programa do governo federal consiga minimizar o problema do analfabetismo no país.

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

É importante destacar que contribuíram significativamente para as políticas educacionais da EJA no Brasil, os debates realizados e os objetivos definidos nas Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (Confitea), que podem ser consideradas um ganho significativo, pois além de proporcionarem uma visão mais ampla dos desafios dessa modalidade de ensino em diferentes contextos culturais e sociais, orientam a estabelecer e promover políticas voltadas a essa modalidade, gerando um marco de referência para os países se desenvolverem. Desde 1949, já foram realizados nove encontros, sendo sete Confinteas oficiais: Os anos são: 1949, 1960, 1972, 1985, 1997, 2009 e o ano de 2022. Além disso, houve dois encontros intermediários em 2003 e 2017, que mesmo não possuindo o mesmo *status* e abrangência das conferências internacionais, podem ser considerados como referências importantes na promoção de um diálogo e estratégia mundial sobre a educação para adultos e suas próprias políticas.

No início do século XXI, a EJA foi impulsionada por três importantes agendas internacionais de relevância: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM); as metas de Educação para Todos (EPT), com base em Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015); a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, resultado da V Confintea (Hamburgo, 1997). Essas agendas, com prazos pré-definidos para 2015 (ODM e EPT), esboçaram um trajeto para a universalização da educação, a atenuação das desigualdades e o avanço da qualidade da educação para jovens e adultos. Observa-se nestas diretrizes internacionais um direcionamento para o modelo de educação hegemônica do sistema capitalista que indica a agenda da política educacional para atender aos interesses do mercado globalizado. Trabalhando o tema da educação de adultos pela perspectiva marxista gramsciana, Semeraro (2019) destaca que as instituições como escolas e outros estabelecimentos educacionais não são neutras; ao contrário, elas servem para cimentar a hegemonia existente e, portanto, estão ligadas intimamente aos interesses dos grupos sociais mais poderosos, especialmente a burguesia.

A VI Confintea, realizada em Belém do Pará em 2009, reiterou esses compromissos e gerou novas estratégias de continuidade a esse processo, adequando o às novas realidades e desafios do século XXI. A VII Confintea foi realizada em Marrakesh, Marrocos, de 15 a 17 de junho de 2022. O evento contou um grupo de pessoas engajadas e comprometidas com EJA, que buscaram enriquecer os diálogos a respeito da modalidade, representando um pilar

fundamental em todo o mundo, incluindo o Brasil. Cabe ressaltar que a conferência serviu como um estímulo para a reavaliação das políticas existentes e para a proposição de novas iniciativas, alinhadas às diretrizes globais para a educação de jovens e adultos. A Conferência reafirmou a importância da aprendizagem ao longo da vida como uma ação contínua e transformadora. No Brasil, isso resultou em um investimento maior em programas de educação continuada e na valorização da experiência profissional dos educandos da EJA.

A agenda internacional tem se firmado como uma pauta importante para as políticas públicas em vários países. No Brasil, ainda que a globalização e o protagonismo brasileiro internacional tenham aumentado, a discussão a respeito do impacto dessa agenda pra a educação, e de um modo bem especial, na EJA, ainda é incipiente. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma atenção maior a respeito da articulação entre as agendas nacional e internacional e o atendimento ao público da EJA.

Apesar de os ODM não terem uma meta específica, pensada para a EJA, o tema foi abordado no objetivo 2, cujo a meta foi a “universalização da educação primária”. Nota-se, que nas últimas décadas, a comunidade internacional tem se articulado, corporificando esse objetivo em três importantes agendas: EPT, ODM e Agenda 2030. Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) observam que

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas. (...), a comparação com outros países pode fornecer argumentos para a advocacia por direitos e o exercício da pressão política.

Embora não sejam de caráter obrigatório, os acordos internacionais configuram-se como ferramentas importantes para a sociedade civil reivindicar mudanças. Ao estipular metas globais, essas convenções direcionam a cooperação internacional e motivam os governantes a promoverem leis que possam garantir direitos e políticas públicas mais justas.

A EJA no contexto da Educação do Campo

A EJA e a Educação do Campo são modalidades de ensino importantes no processo de inclusão social e na luta pelas garantias do direito à educação para todos, se afirmando como espaços de resistência e de construção de novas perspectivas para a educação no Brasil. De acordo com Santos (2020), o surgimento da Educação do Campo no Brasil foi marcado por

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

lutas sociais e políticas voltadas para o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais, sociais e econômicas das populações camponesas, historicamente marginalizadas e esquecidas pelos poderes públicos. Por muito tempo, a escola do campo foi considerada como uma extensão da escola urbana, ao ignorar as peculiaridades das comunidades camponesas, de modo a enxergar o campo como lugar de atraso, e por isso, trabalhava uma proposta de educação urbanocêntrica. Nesse caso, há a implementação de uma proposta do Estado capitalista, designada como Educação Rural, enquanto a Educação do Campo nasce da classe trabalhadora organizada e visa superar esse modelo de dominação e de visão do campo de forma estereotipada como se fosse o lugar do atraso.

A Educação Rural e a educação de adultos se inserem na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo, e, assim, poder elevar o grau de produtividade nas áreas rurais. Constituiu-se também como uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e a incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido devido à mudança na política econômica brasileira, quando as pessoas do campo começaram a migrar para a cidade. No período seguinte aconteceu a regulamentação do ensino profissional por meio das Leis Orgânicas. No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

Com a LDBEN nº 4.024 de 196, art. 105, ficou estabelecido que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio rural e o estímulo de vocações profissionais” (Brasil, 1961). Em meados da década de 1960, por ocasião da implantação do modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais foram elaborados com enfoque *tecnicista* para atender ao processo de industrialização em curso (Santos, 2013). Mas é importante destacar que nesse contexto, a classe trabalhadora estava em luta atuando em ações pedagógicas ligadas à Educação Popular, sindicatos dos trabalhadores rurais, Comunidades Eclesiais de Base (CEB), organizações comunitárias do campo, movimentos ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras.

Como modelo pedagógico encontramos as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Casas Familiares Rurais (CFR) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFA). Essas instituições, inspiradas em modelos franceses e criadas no Brasil a partir de 1969 no Estado do Espírito Santo, associam aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. Nesse sentido, os movimentos sociais que lutaram pela Educação do/no Campo têm relação direta com a Educação Popular, a qual está relacionada à EJA, que tem como arcabouço teórico principalmente a proposta de Paulo Freire, alicerçada no diálogo, com uma linguagem que parte da realidade dos educandos, valorizando os saberes já produzidos e levando em consideração a concreticidade do cotidiano.

Como forma de resistência ao modelo hegemônico vigente, a partir da década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organizou mobilizações com o propósito de criar escolas itinerantes em assentamentos e acampamentos, com uma prática pedagógica integrada à luta por reforma agrária. Para Caldart (2004, p.7):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Verifica-se que para os movimentos sociais, a Educação verdadeiramente do/no Campo, é muito mais que uma modalidade de ensino, pois parte do processo de humanização da população camponesa, pauta-se em uma prática educativa ligada diretamente ao trabalho à terra, a cultura e a democracia. Temos como ponto de referência institucional da Educação do Campo a LDBEN nº 9394/1996, a qual garante no seu artigo 23 à escola localizada no campo, o respeito devido à diversidade do povo camponês, garantindo-lhes princípios organizativos ligados às atividades do trabalho e da vida em seu espaço de convivência. Neste sentido, a escola passa a se configurar como um espaço onde os sujeitos expressam suas experiências seus valores culturais, entrelaçando seus históricos de vida com os saberes sistematizados em forma de conhecimento escolar.

Com bases neste dispositivo legal, em 1997, o MST organizou I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em que fora publicado o "Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro", oficializando, assim, o

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, bem como, delineando as principais diretrizes e desafios para a construção de uma Educação do/no Campo mais justa e igualitária (Brito,2024). Na sequência, aconteceram as Conferências Nacionais “Por uma Educação do Campo” (1998, 2002, 2004); a publicação da resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo; o Decreto Federal nº 7.352/2010 que reconhece a Educação do Campo como política pública e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), dentre outras normatizações sobre essa modalidade de ensino.

O Pronea nasceu em 16 de abril de 1988, instituído por meio da Portaria MEPE nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPE), como um programa de alfabetização de educação de adultos para área de assentamentos e acampamentos de reforma agrária e, posteriormente, expandiu para os vários níveis e modalidades da educação. Ao longo dos 25 anos de surgimento do deste programa, 191.234 estudantes ingressaram em 531 cursos, em todos os estados brasileiros, e ainda hoje tem turmas em funcionamento em vários estados brasileiros.

Outro programa atual que atende ao público da EJA em interlocução com a Educação do Campo é o ProJovem Campo “Saberes da Terra” que tem como objetivo oportunizar a jovens agricultores familiares alfabetizados, de 18 a 29 anos, a escolarização em Ensino Fundamental, na modalidade de EJA, integrado a qualificação social e profissional. A carga horária total é 2.400 horas, sendo 1.800 horas presenciais, com jornadas pedagógicas, estudos presenciais, oficinas, e 600 horas no tempo comunidade, com atividades de pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes com a comunidade (Santos; Sousa, 2013). Os programas direcionados à EJA e à Educação do/no Campo no contexto atual têm significado a superação da fase de negação do acesso à educação e agora a busca é pela garantia da permanência.

Durante a pandemia da Covid-19 a educação se deparou com diversas mudanças no ensino-aprendizagem, sendo necessário mudar a proposta pedagógica e inserir o uso de ferramentas tecnológicas como aporte para um melhor aproveitamento educacional (Santos; Menezes; Silva, 2023). E no que se refere às modalidades EJA e Educação do/no Campo, as dificuldades foram muito grandes devido às especificidades desses públicos. A pandemia da Covid-19 foi causada pelo vírus SARS-CoV-2 detectado em Wuhan, na China, reportado pela

Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, que resultou, em 11 de março de 2020, na declaração da disseminação comunitária da Covid-19 em todos os continentes, levando a caracterizá-la como pandemia. Após mais de um mês da declaração de estado de emergência da saúde pública, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria Nº 343, do dia 17 de março de 2020, se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19.

Na sequência, foi publicada a Portaria nº 544/2020, que revogou a Portaria 343/2020, e manteve a suspensão das aulas presenciais até 31/12/2020. É importante salientar que no dia 05 de maio de 2023, a OMS, por meio do seu Diretor geral, Tedros Adanom, decretou o fim da pandemia, mas chamou atenção para o seguinte aspecto: “O que essa notícia significa é que está na hora de os países fazerem a transição do modo de emergência para o de manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas”ⁱⁱⁱ. Muitos municípios brasileiros criaram estratégias pedagógicas para desenvolver as atividades educativas no contexto da pandemia e continuaram a realizá-las no contexto pós-pandêmico. São estas práticas pedagógicas, no contexto da EJA no estado da Bahia, que tornaram objeto deste texto.

Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2020 demonstram que os trabalhadores na faixa etária de 18 a 24 anos foram os mais afetados com a pandemia, pois a taxa de desemprego subiu 6% em comparação com o mesmo período em 2019; e em 2021, o Ministério de Economia divulgou que a renda dos jovens e adultos entre 25 e 39 anos foi agravada com a queda de rendimentos formais para o segundo semestre daquele ano (Brasil, 2021), demonstrando que o impacto da pandemia não foi apenas no nível de ocupação, mas na redução da quantidade de horas trabalhadas que redundou em cortes do número de trabalhadores empregados (Brasil, 2021), evidenciando que a crise sanitária potencializou as diferenças existentes no mercado de trabalho.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa realizada utilizou a metodologia qualitativa e teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos Professores que trabalham nas escolas do campo, na Bahia, no contexto pandêmico e pós-pandêmico. Os sujeitos foram os 1.207 cursistas do Programa Formacampo (docentes que atuam nas escolas no campo) que estão trabalhando com a EJA em 2024, os quais responderam um questionário de perguntas abertas e fechadas elaboradas no formulário do *Google Forms*. O referido Programa é uma ação de extensão realizada pelo

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

Gepemdecc/UESB, com o objetivo de integrar pesquisa e extensão, como ação de interlocução da universidade pública com a sociedade. Surgido em 2021, atendeu a 140 municípios de sete (07) Territórios de Identidade (TI) da Bahia naquele ano, com 6.973 cursistas; em 2022, expandiu para 17 TI e teve 10.972 cursistas; em 2023, alcançou todos os 27 TI do estado, com 17.000 cursistas, e, por fim, em 2024, até o momento está com 9.323 cursistas que fazem formação específica de Educação do Campo, de acordo com a modalidade de ensino que atua e responderam ao formulário de pesquisa. Porém, apesar de o questionário ter sido respondido pela totalidade dos sujeitos todos os anos, uma vez que faz parte de uma pesquisa maior, para este texto realizamos a captura das respostas apenas daqueles que se identificaram como atuantes na EJA no formulário de 2024, para conhecermos quem são eles e como realizaram a prática docente no contexto pandêmico e como têm realizado no período pós-pandêmico. De acordo com Gil (2008, p.113), os questionários são instrumentos desenvolvidos “[...] a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (Gil, 2008, p. 113). Os dados produzidos foram analisados com base no método Materialismo Histórico Dialético, destacando as contradições evidenciadas no trabalho docente e na prática pedagógica durante o contexto pandêmico, e as reconfigurações no período pós-pandêmico. Segundo Frigotto (2010), a dialética é um método de análise que examina os processos e as conclusões como resultados de contradições.

Resultados da pesquisa

De acordo com Santos (2013), a Bahia é o 5º estado brasileiro em extensão territorial. Ocupa 33,6 % da região Nordeste e 6,6% do território nacional, com 564.692,669 km, em 2018 a população era de 14.136.417 habitantes (IBGE, 2022)^{iv}, e tem uma economia baseada na indústria (química, petroquímica, informática e automobilística), agropecuária e agricultura (mandioca, feijão, cacau e coco), mineração, turismo e em serviços (Brito, 2024). A Bahia está localizada na região semiárida do país, sendo que é esse o clima que predomina em 63,5% do seu território, onde as secas comumente são longas. A partir de 2003, a política de divisão do estado passou a ser por Territórios de Identidade, sendo 27 territórios atualmente^v. Para o governo do estado, observando a definição da sua Secretaria de Planejamento (SEPLAN), a divisão em territórios de identidade está relacionada ao espaço físico, geograficamente

definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (Freitas, 2009).

Dados do Censo de 2022 apontam a Bahia como o estado com maior número de analfabetos do Brasil, totalizando 12,6% da população, que corresponde a 1.420.947 pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever (Brasil, 2022). Quando verificamos as matrículas da EJA, de acordo com o Censo de 2023, neste estado, encontramos um total de 1.089.198 matrículas na área urbana e 48.606 matrículas na área rural.

Como informado, para análise dos resultados estamos utilizando apenas o formulário que foi respondido em 2024, por 9.323 docentes que são cursistas do Formacampo, dos quais 1.207 destes atuam na EJA, e é sobre estes últimos que estamos recortando as respostas do questionário. Sobre o perfil dos sujeitos, 91% têm acima de 35 anos de idade, enquanto apenas 9% têm entre 20 e 34 anos, o que demonstra que os dados sobre a faixa etária refletem a realidade do Brasil sobre o envelhecimento da profissão docente, pois devido à precarização da docência, a juventude não tem buscado formação em licenciatura. Essa falta de valorização da profissão docente fica mais evidente nas respostas sobre o tipo de vínculo, pois 58,5% dos sujeitos responderam que são contratados e 31% são efetivos/concursados, e 9,5% têm outros tipos de vínculo. Ao discutir sobre os vínculos de trabalho dos professores, Silva (2020b) denomina de precariado professoral uma camada da classe trabalhadora docente que atua no setor público, mas possui uma condição diferenciada dos professores concursados porque estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional. Enquanto os concursados possuem acesso aos direitos trabalhistas, possibilidade de organização sindical, perspectiva de carreira profissional e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis.

Perguntamos na pesquisa sobre o último nível de formação, e os dados evidenciaram que 37% possuem ensino superior completo, 16,4% ensino superior incompleto, 30% ensino superior com especialização, 4,2% ensino médio ou técnico profissionalizante, 2,3% possuem pós-graduação *strictu sensu*, os demais não informaram. Porém, observa-se ainda uma

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

necessidade de formação inicial e continuada, em se tratando desta última, ao juntarmos quem tem especialização e mestrado temos um total de 32,3%, o que demonstra uma carência de investimento na formação por parte dos entes federados.

Outro dado importante é sobre a origem dos docentes. Os dados coletados evidenciaram que 60% residem no campo e 40% residem na cidade; 43% declararam ser filhos/as de pais agricultores. Estes dados revelam uma forte presença nas áreas rurais, e podemos inferir que estes sujeitos que atuam nas classes de EJA conhecem a realidade da comunidade escolar, de modo que poderia facilitar o trabalho com a EJA na interface com a Educação do/no Campo, mas, para isso, a formação inicial e continuada deve ser voltada para essa especificidade. Entretanto, quando perguntamos se no ano anterior (2023) realizou algum curso de formação continuada sobre essa modalidade de ensino, 58,7% responderam que não, 38,3% responderam que sim, e os demais não informaram. Apesar de demonstrar uma necessidade muito grande de formação sobre essa temática, se observarmos os dados dos formulários de 2021, percebemos que a realidade em 2024 já é bem diferente dos anos anteriores, pois naquele ano, sobre essa questão 80% responderam que não tinha formação específica sobre Educação do/no Campo nas redes municipais (Brito, 2024).

No que se refere às questões abertas do formulário, selecionamos algumas repostas sobre o período pandêmico e pós-pandêmico no que se refere às práticas pedagógicas e o trabalho pedagógico utilizados pelos professores (Quadro 1) comuns em todos os Territórios de Identidade. Vale salientar que houve muitas respostas iguais, o que deixa evidente que as redes municipais da Bahia tiveram alternativas semelhantes durante o período da Covid-19 e continuam utilizando algumas destas depois da pandemia.

Quadro 1 – Práticas pedagógicas utilizadas na EJA durante a pandemia e pós-pandemia em escolas do campo.

Quais práticas pedagógicas as escolas do campo da sua rede/sistema de ensino adotaram no período pandêmico com alunos/as da EJA?	Quais práticas pedagógicas utilizadas no período pandêmico na sua rede/sistema de ensino continuaram sendo adotadas depois do período pandêmico nas escolas do campo em turmas da EJA?	Quais as estratégias foram utilizadas para a continuidade do trabalho pedagógico na comunidade?
- Aulas online; - Programa Caminhos da Educação; - Aulas gravadas transmitidas por TV local;	- Aulas no <i>Youtube</i> ; recomposição da aprendizagem no turno oposto; - Sequências didáticas de intervenção pedagógica;	- Contratação de motos para entrega de atividades em casa;

<p>kits pedagógicos e plantões pedagógicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de atividades remotas, aulas e orientações em grupos de <i>WhatsApp</i>; - Uso de apostilas; - Entrega de tutoriais e atendimento individualizado; - Atividades impressas domiciliares; <p>- Foi produzido o currículo mínimo, o qual contemplava as habilidades essenciais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e distribuição de trilhas de aprendizagem; - Foi adotado um Plano de Ação com cunho educativo e pedagógico, organizadas em seis eixos estratégicos, a saber: Comunicação, Alimentação Escolar, Formação, Gestão educacional, Retorno Escolar e Ações Cotidianas; - Projeto Aula em casa: Atividades pedagógicas não presenciais, com priorização de habilidade e conteúdos; <p>Acompanhamento pedagógico por meio de plataformas digitais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de apoio; - Reuniões remotas; - Planejamento para o cuidado da saúde de todos; - Lidar com as dificuldades dos alunos; - Mantém um período híbrido; - Os grupos de <i>WhatsApp</i> continuaram para informações; - Dando continuidade ao trabalho com as ferramentas tecnológicas e estratégias de aprendizagem. - Continua o alerta sobre a importância do uso de máscaras em casos virais, etc. - As aulas voltaram com uma roupagem inovadora, metodologias modernas, mas no sistema presencial; - Aulas de recomposição das aprendizagens com atividades produzidas a partir das habilidades prioritárias; - Utilização de plataformas virtuais gratuitas; - Formação de grupos para trabalhos através de aplicativos. - Realização de escutas sensíveis dos nossos alunos, a partir de: roda de conversas, roda de leituras, danças, apresentações teatrais, músicas, painéis com gráficos, imagens, oficinas de reciclagem, além dos livros didáticos, dentre outros recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envio de atividades via aplicativos gratuitos e digitais; - Envio de atividades pelos carros da saúde; - Deixamos atividades nos postos de saúde ou na secretaria das escolas para os/as alunos/as buscarem; - Instalamos internet nas escolas do campo.
---	--	---

Fonte: construído pelos autores a partir dos dados da pesquisa do Gepemdecc/Formacampo (2024).

Com base nas respostas dos sujeitos apresentadas no Quadro 1, observamos as contradições das relações de trabalho, pois houve uma reconfiguração do trabalho docente durante a pandemia, com a precarização acentuada, o aumento do trabalho e o uso das tecnologias digitais que não atingiu somente aquela camada denominada de precariado professoral (Silva, 2020b), mas também, desestabilizou os professores concursados, uma vez que muitos municípios tiveram cortes de horas extras, auxílio transporte e outras

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

gratificações. Os dados coletados evidenciam que os professores das redes públicas de ensino durante a pandemia foram abruptamente inseridos em novas dinâmicas de trabalho com práticas pedagógicas virtuais, trazendo profundas mudanças ao seu ofício que passou a ser mediado pelas ferramentas tecnológicas: os computadores, os *smartphones*, a rede *web*, apesar da falta de internet em escolas do campo, que afetou diretamente o alunado. Se Santos e Nunes (2020) destacam que em 2019, antes da pandemia, apenas 34% destas escolas tinham internet, Silva e Santos (2022) apontam que em 2023, 90% das escolas de áreas rurais passaram a ter internet devido à necessidade de acesso às tecnologias digitais e às demandas do período pandêmico que gerou a necessidade de as redes municipais e o Estado brasileiro instalarem redes de internet e banda larga nas escolas do campo e cidade.

Entretanto, essas mudanças continuaram no período pós-pandemia como recomposição das bases produtivas de trabalho, que no âmbito do capital, inseriu as tecnologias digitais no processo pedagógico de maneira definitiva, não como forma de facilitar o trabalho docente, mas ao contrário, se apropriou do tempo livre adquirido com o uso da tecnologia, e o transformou em mais-valia (Marx, 1980), explorando cada vez mais a classe trabalhadora da educação, devido a continuidade de muitos grupos de trabalho no aplicativo *WhatsApp*, o uso de plataformas *on-line*, vídeos, além de planejamentos para a recomposição das aprendizagens que não eram tarefas realizadas antes da pandemia. Para isso, os trabalhadores da educação tiveram que comprar os seus instrumentos de trabalho e mudar as práticas pedagógicas adaptando-as ao novo contexto.

Antunes (2018) denomina de uberização do trabalho essa inserção tecnológica que tem como objetivo reduzir custos e, conseqüentemente, ampliar lucros dos capitalistas. O docente, enquanto trabalhador, proprietário dos meios de produção (equipamentos e insumos), durante a pandemia arcou com seus custos ao ter sua atividade uberizada, e continua arcando no período pós-pandêmico, desobrigando seus empregadores pelos custos dos meios de produção. Nesse caso, além de se tornar responsável pela criação de uma outra forma de educação (híbrida, dinâmica, planejada, com foco no conteúdo e na aprendizagem de habilidades), nos moldes do capital, ainda que sem a formação adequada para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda são responsabilizados pelos resultados. Assim, no pós-pandemia essas tarefas têm sido acrescentadas nas horas de

trabalho em outros espaços, principalmente em casa, quando deveria ser o tempo de descanso dos docentes.

Considerações finais

Ao analisar as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na EJA das escolas do campo da Bahia, foi possível perceber que no contexto pandêmico estes passaram a ter jornadas ampliadas e não remuneradas, pois o tempo de preparação de um conteúdo para meios digitais (elaboração de slides, gravação e edição de vídeos, disponibilização em plataformas, etc.) é maior do que o tempo utilizado para aulas presenciais, porém, essa carga horária para conteúdos digitais continua presente no trabalho docente no período pós-pandêmico sem agregar aumento de salário, o que caracteriza exploração e mais-valia.

As classes hegemônicas se organizaram no intuito de direcionar os currículos e práticas escolares para formar uma força de trabalho ajustada às estruturas de produção, de forma que os trabalhadores possam aceitar sem resistência a dominação, e de forma pacífica as ordens do capital. Desse modo, houve ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes da EJA, que passaram a fazer o planejamento pedagógico incorporando atividades ligadas às tecnologias digitais, e uma preocupação com a recomposição das aprendizagens dos alunos, tendo em vista que no período pandêmico o ensino ocorreu de forma remota, sem a possibilidade de um acompanhamento presencial do professor para dirimir as dúvidas dos alunos.

Por outro lado, a formação oferecida aos docentes que atendem aos alunos do campo precisa ser voltada ao processo de formação humana, construída a partir das referências políticas e culturais, que venham contribuir para a intervenção dos sujeitos sociais na atualidade.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/8/1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** de 27 de dezembro de 1961. Brasília. 1961.

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/12/1967.

BRASIL. **Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986**. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. 1986. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 07 de fevereiro de 1986. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Brasília. Presidência da República Casa Civil, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, Presidência da República Casa Civil, 1996.

BRASIL/CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB nº 1/2000**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> . Acesso em: 07 de ago. 2024.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº1**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -PRONERA. **Diário Oficial da União de 5 de novembro de 2020**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília». Senado Federal. 2014.

BRASIL. Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União** de 09 de fevereiro de 2022. Brasília. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 12.048**, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. DOU de 5 de junho de 2024. Brasília, 2024.

BRITO, Valéria, Silva Lina. **Formação continuada de educadores do campo: uma análise das ações do programa FORMACAMPO na Bahia**. 217f. Dissertação de Mestrado. PPGED/UESB. 2024.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Revista Trabalho Necessário. Vol. 2, n. 2. p. 1-16. 2004. <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3644>

DI PIERRO; HADDAD, S. “Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional”. **Cad. Cedes**, v. 35, n. 96, Campinas, maio-ago, 2015, pp. 197-217. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491-03.pdf>

FORMACAMPO. Programa de Formação de Educadores do Campo. **Relatório técnico**. PROEX/UESB. 2023.

FREITAS, Hingrid Ignácio de. **A questão (da reforma agrária) e a política de desenvolvimento territorial rural no Sul da Bahia**. 170. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2009.

FREITAS, Helana Célia A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília (df), v. 24, n. 85, p. 35-49, abr, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Ed.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 6º edição, 2008.

IBGE –INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Notas técnicas** – Versão 1.5. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IBGE –INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Notas técnicas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE –INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IPEA –INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA/DISOC. Políticas públicas e violência baseada no gênero durante a pandemia da Covid-19: ações presentes, ausentes e recomendadas. **Nota Técnica 78**. Brasília: jun. 2020.

IPEA. Pandemia amplia desigualdade no sistema educacional, diz estudo do Ipea: falta de internet e de saneamento básico expõem disparidades estruturais nas escolas. **Ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, [s. l.], 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36069 . Acesso em: 07 de ago. 2024.

INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional: resultados preliminares. Pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. **Instituto Paulo Montenegro**. Ação Social do Ibope. 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_vo8Ago2018.pdf Acesso 07 ago. 2024.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico** (Livro IV de O capital). Vol. I. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUSA, Gilvan dos Santos. Um estudo das relações entre a EJA e a Educação do Campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 237–256, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8780> . Acesso em: 7 ago. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos.; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre a Educação do Campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba: Salvador-BA. 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo na área de educação da Região Nordeste (2013-2020). **Práxis**

A EJA em escolas do campo na Bahia: a prática pedagógica de docentes em contexto pandêmico e pós-pandêmico

Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI:

10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689> . Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, Arlete Ramos dos; MENEZES, Janaína de Oliveira; SILVA, Cláudia Batista da. A pandemia, trabalho docente e os novos enfrentamentos ao capital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 343–363, 15 Nov 2023 Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14860>.

Acesso em: 7 ago 2024.

SEMERARO, Giovanni. A práxis “integral” de Gramsci frente ao atual processo de desintegração. Rio de Janeiro. Editora PUC-RJ. **Rev. O Social em Questão**. Ano XXII – nº 45 – set-dez. 349-366. 2019.

SILVA, Cláudia Batista. **Políticas públicas para formação continuada de professores do campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR):** uma reflexão sobre as contradições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 207f. Mestrado. PPGED/UESB, Vitória da Conquista – BA. 2020a.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente:** o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020b.

SILVA, Sandra Mara do Carmo.; SANTOS, Arlete Ramos dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11368, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11368. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo : Contexto, 2013.

Notas

ⁱ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UESB, cujo nº do Parecer é: 6.005.077.

ⁱⁱ Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-25-anos-escrevendo-novos-caminhos-por-meio-da-educacao>

ⁱⁱⁱ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>

^{iv} <https://www.ibahia.com/bahia/censo-2022-bahia-se-mantem-com-a-4-maior-populacao-do-pais-297029>

^v Bacia do Jacuípe, Bacia do Paramirim, Bacia do Rio Corrente, Bacia do Rio Grande, Baixo Sul, Chapada Diamantina, Costa do Descobrimento, Extremo Sul, Irecê, Itaparica, Litoral Norte e Agreste baiano, Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia, Metropolitano de Salvador, Piemonte da Diamantina, Piemonte do Paraguaçu, Portal do Sertão, Recôncavo, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Sertão Produtivo, Sisal, Sudoeste Baiano, Vale do Jiquiriçá e Velho Chico.

Sobre os autores

Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutorado em Educação e Movimentos sociais (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG), Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB), Coordenadora da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formacampo. Bolsista Produtividade do CNPq Nível 2.

Email: arlerp@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Gilvan dos Santos Sousa

Mestre Em Educação pelo PPGED/UESB, docente na educação básica da rede municipal de Vitória da Conquista, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPED/UESB), membro da Rede Latino Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (REDE PECC-MS) e Coordenador territorial do Programa Formacampo. Email: gil-uesb@hotmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1293-6079>

Claudio Pinto Nunes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, e Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Visitante na Universidade Rovuma (UniRovuma), em Moçambique. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq- 1D. Email: claudionunesba@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

Recebido em: 17/10/2024

Aceito para publicação em: 13/11/2024