

## TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE DA EJA-CAMPO EM ITABUNA-BA

LIMA, Lisângela Silva<sup>1</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

SANTOS, Arlete Ramos dos<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

LIMA, Lizandra Silva<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz -UESC

OLIVEIRA, Niltânia Brito<sup>4</sup>

**Resumo:** O trabalho resultado de uma pesquisa do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, com objetivo de analisar o trabalho docente e a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos em Itabuna-BA, buscando compreender a ação desenvolvido pelos professores desta modalidade. Os sujeitos pesquisados professores da EJA. A pesquisa centrou-se na questão: O trabalho docente e formação continuada ofertada pela rede municipal de educação de Itabuna, atende as especificidades da modalidade EJA-Campo? O estudo foi fundamentado dentre os autores: Gadotti (2006) e Garcia (1995). E para explicar a base metodológica buscamos aporte em Kosiki (1976) e Lakatos (2007). O caminho metodológico materialismo histórico dialético, abordagem quanti-qualitativa de natureza exploratória. Para atingir tais objetivos utilizou-se dos instrumentos para coleta de dados: análise dos documentos e aplicação de questionário. Após a análise dos dados, os resultados evidenciaram que, o município não dispõe de uma proposta de formação continuada, específica para a EJA-Campo. No texto, tratamos de aspectos das categorias trabalho e alienação, da perspectiva marxista, visando contribuir num alcance maior de compreensão no que se refere à crítica cotidiana da formação continuada para professores da EJA-Campo. Deseja que após esse estudo apresentado, a educação possa ser discutida sob uma perspectiva crítica, como elemento importante no desenvolvimento da sociabilidade humana, não podendo, portanto, seu desenvolvimento ser privilégio de ascensão pessoal de pessoas singulares.

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela UESC (2018); Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação Do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH, com registro no CNPQ. E- mail: lisangelalivre@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutorado pela UNESP; Doutora em Educação pela FAE/UFMG, Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/BA; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo, o qual está inserido no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas da Educação - CEPECH/DCIE/UESC, com registro no CNPQ. E-mail: arlerp@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela UESC; Professora Efetiva da Rede Municipal de Itabuna-Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Coletivo Paulo Freire da UESC – BA e do Projeto de Pesquisa – GPEGE, Gestão da Escola e os Resultados do IDEB: Qual a relação? da Universidade estadual de Santa Cruz - UESC – BA.

<sup>4</sup> Mestra em Educação pela UESC (2018); Professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA, da Faculdade UNINASSAU e do PARFOR da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista/BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas - CEPECH/DCIE/UESC/BA, com registro no CNPQ. E-mail: africa.niltania@gmail.com

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

## Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, intitulada Trabalho docente e Formação Continuada dos Professores da EJA-Campo em Itabuna, constituiu-se como problemática: Como o trabalho docente e a formação continuada ofertada pela rede municipal de educação de Itabuna, atende as especificidades da modalidade da EJA-Campo?

Para o processo desta investigação, elencamos como prioridades os seguintes objetivos: analisar a formação continuada dos professores da EJA no município de Itabuna e verificar se a formação continuada implementada no município pesquisado, tem influenciado no trabalho docente, desenvolvido pelos professores nas turmas da EJA-Campo.

O município de Itabuna localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau. Possui uma área total de 432,244 km<sup>2</sup> e está localizada a 426 quilômetros da capital da Bahia. É a quinta cidade mais populosa do estado, com uma população de 204.667 (duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional de 2010, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. A estimativa de 2014, desse mesmo Instituto, estipulou uma população de 218.925 (duzentos e dezoito mil, novecentos e vinte e cinco) habitantes.

Entendemos que diversas são as matrizes teórico-metodológicas que se propõem a investigar a educação na atualidade, contudo, visando a uma apropriação crítica, escolhemos investigá-la a partir da perspectiva marxista, sendo, portanto, o objetivo, nesse artigo, exibir alguns elementos que nos auxiliam a compreender a educação como elemento necessário no processo de construção e transformação da ordem social.

Vale salientar que a escolha da perspectiva marxista, se justifica em virtude de que, nos permite ampliar o horizonte de análise, situando a educação na totalidade das relações sociais estabelecidas cotidianamente, num processo que possibilita a leitura e compreensão das múltiplas e contraditórias determinações da realidade em que está

inserida, cujo propósito, se expressa na construção, transformação e humanização da sociedade.

Com essa perspectiva, desenvolvemos esse ponto, elegendo aspectos das categorias trabalho e alienação, como aspectos necessários para verificar e analisar o trabalho docente e a formação continuada de professores da EJA-Campo em Itabuna. Propusemos identificar contradições e possibilidades de sua realidade, do ponto de vista de contribuição para a autonomia da sociedade, subvertendo os discursos cotidianos de forma superficial.

### **Trabalho e alienação imprescindíveis no entendimento da educação**

A educação é uma ação de modo eminente humana e, cotidianamente, o homem faz uso desta, para auxiliar nas atividades de garantia de sua própria necessidade, tanto materiais ou espirituais.

Diante os estudos realizados por Marx, afirmou que por meio do trabalho e pelo trabalho que o homem se constitui ser social. Diferentemente dos demais seres naturais, ele marca seu desenvolvimento desde o momento em que, para garantir a sua existência biológica, distingue da natureza, ampliando suas formas de retirar desta, os elementos básicos da sua sobrevivência, constituindo-se a si conforme suas necessidades:

Diante do apresentado, o trabalho, a natureza se humanizou, dando origem à vida social, proporcionando condições avançadas de conforto e bem-estar. Pela atividade humana, e a capacidade de fabricar instrumentos, cada vez mais o homem evoluiu e se distancia da necessidade de atuação direta sobre a matéria natural, melhor utilizando o uso do tempo e propiciando facilidade na execução de tarefas de sobrevivência.

Como também o trabalho se consubstancia, numa relação entre o homem e a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p. 211).

Desvendado assim, possível inferir que o trabalho é uma atividade coletiva, realizada por sujeitos que prefiguram o resultado de sua ação, não obedecendo apenas a determinismos orgânico-naturais. Assim o trabalho consubstancia-se, por meio da relação estabelecida entre o homem e a natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza  
(MARX, 2004, p. 211).

Diante do apresentado, é possível inferir que o trabalho precisa ser desenvolvido por meio de uma ação coletiva, realizada por indivíduos, que prefiguram o resultado de sua ação, não obedecendo somente a determinismos orgânico-naturais, ou gregarismo de raízes naturais. Mas, partindo das necessidades de superação das condições materiais objetivadas na relação do homem com a natureza e se estende além destas, no estabelecimento de relações sociais fundamentais, que implicam na aquisição de habilidades e conhecimentos e, portanto, em educação.

### **A educação de jovens e adultos no município de Itabuna- Bahia: um recorte sobre as duas últimas gestões municipal**

A EJA na rede municipal de ensino é ofertada nos turnos diurno e noturno, distribuída em unidades escolares e espaços cedidos, organizadas por nucleação, atendendo as demandas de alunos oriundos de bairros circunvizinhos.

A Educação do Campo da rede municipal de Itabuna, em 2017, era ofertada em 25 escolas municipais, que apresentam características específicas em sua organização. São classes multisseriadas<sup>5</sup>, destas, 24 estruturadas em seriação e apenas uma, com organização em Ciclo de Formação Humana. Apenas três têm gestores, 17 são escolas com professores que conciliam a função de docente com a gestão da unidade escolar e

<sup>5</sup> Que possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. Classe multisseriada. No sistema educacional brasileiro, diz das classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor.

atuam como unidocentes<sup>6</sup>. Tem ainda cinco escolas, com dois ou três professores lotados, em sistema de revezamento de aulas, ou seja, estão programados para atuar em uma única área do conhecimento, atendendo a Lei do Piso nº 11.738/2008, com reserva técnica.<sup>7</sup>

**Quadro 01 - Matrícula da EJA na Rede Municipal de 2009 a 2017**

| Nº de Matrícula | Nº de Escolas do EJA I e II |        | Nº de Alunos EJA I |        | Nº de Alunos EJA II |        | Nº Total de Alunos |
|-----------------|-----------------------------|--------|--------------------|--------|---------------------|--------|--------------------|
|                 | Campo                       | Urbano | Camp               | Urbano | Campo               | Urbano |                    |
| 2009            | 05                          | 28     | 88                 | 1.672  | -                   | 1.269  | 3.029              |
| 2010            | 05                          | 28     | 69                 | 1.385  | -                   | 1.661  | 3.115              |
| 2011            | 07                          | 24     | 95                 | 1.174  | -                   | 1.345  | 2.615              |
| 2012            | 05                          | 22     | 61                 | 680    | -                   | 1.282  | 2.023              |
| 2013            | 04                          | 23     | 50                 | 739    | -                   | 1.271  | 2.060              |
| 2014            | 05                          | 21     | 70                 | 566    | -                   | 1.101  | 1.737              |
| 2015            | 06                          | 18     | 66                 | 550    | -                   | 981    | 1.531              |
| 2016            | 06                          | 15     | 58                 | 503    | -                   | 585    | 1.146              |
| 2017            | 08                          | 17     | 149                | 519    | -                   | 949    | 1.617              |

**Fonte:** INEP/Censo Escolar Data: 20/04/2018

Conforme os dados apresentados no quadro 01, referente a matrícula da rede, verifica-se que anualmente o quantitativo de alunos matriculados nas turmas da EJA tem diminuído, embora, no caso dos alunos do campo, tenha ocorrido oscilação e não uma diminuição gradativa.

Observando os anos referentes às duas últimas gestões, percebe-se que em 2013 contávamos com 50 alunos matriculados no Fundamental I (EJA I), sendo atendidos em organização de turmas multisseriadas. Em 2014, houve um aumento da demanda/oferta para 70 alunos e nos últimos anos tem reduzido esse quantitativo chegando em 2016, com um total de 58 alunos matriculados na EJA-Campo. Com esse contexto, observa-se a ausência de políticas públicas consolidadas para essa modalidade, principalmente

<sup>6</sup>Um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. O professor unidocente dá as aulas de Português, Matemática, Ciências e Geografia. O único professor da sala dá várias disciplinas.

<sup>7</sup>Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 do Ministério da Educação traz os novos critérios de complementação do Piso Salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

tratando de formação de professores, que na rede municipal, segundo dados coletados por esta pesquisa, via documento legal local e questionários.

Do ponto de vista do trabalho docente, que atende as Escolas do Campo, foi apresentado pelos professores pesquisados, por meio de questionário, obteve os seguintes dados: a EJA-Campo em Itabuna enfrenta desafios como a elaboração de uma estratégia metodológica apropriada ao campo, em substituição ao Programa Escola Ativa<sup>8</sup>, criada através da Portaria nº 127, de 29 de maio de 2008, destinado às classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar, visando melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, fortalecendo o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas, proporcionando formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo, dentre outros benefícios presentes no documento legal.

Também outro desafio, número considerável de alunos evadidos e, conseqüente, queda no número de matrícula, principalmente na EJA; formação específica atendendo a realidade do educador do campo; falta de infraestrutura; elaboração de uma Proposta Curricular e materiais didáticos e pedagógicos que contemplem a realidade local e regional. Os profissionais unidocentes que atuam nas escolas enfrentam outro desafio que dificulta os processos educacionais no campo, a saber: isolamento pedagógico<sup>9</sup>, falta de merendeira e pessoal de apoio. Vale frisar, que alguns professores além de desenvolverem sua função pedagógica, desenvolvem outras atividades, como cuidar da merenda escolar, limpeza do espaço, dentre outros, por não contar com contratação de profissional para atuarem nestas escolas localizadas no Campo. Diante deste conjunto de desafios, por exemplo, é possível levantar que os mesmos têm causado a redução do número de alunos na modalidade.

---

<sup>8</sup>O projeto [Escola Ativa](#) é uma estratégia [metodológica](#) criada para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de [aula](#).

<sup>9</sup> As manifestações isoladas de interação configuram e acentuam o isolamento pedagógico.

## **Formação continuada como princípio educativo na EJA: perfil do professor e concepção pedagógica**

Ao pensarmos sobre a educação, nos deparamos com suas fragilidades em contextos de uma intensa crise de referências. Essa crise se manifesta tanto nos fundamentos epistêmicos, quanto na formação dos processos educativos. Tem-se intensificado na educação uma lógica submetida aos ditames do mercado capitalista e, como efeito disso, os conhecimentos e interesses pedagógicos vêm se constituindo cada vez mais em inúmeros mecanismos para preservação desta lógica.

Diante disso, é preciso problematizar o que se denomina persistência “lógica encantadora” da educação, que vem perpassando pelas diretrizes e orientações dos sistemas educacionais. Isso significa dizer que uma lógica meramente procedimental está predominando arbitrariamente nas orientações formativas no campo educativo. Desse modo, pensar sobre a educação ainda nos mobiliza a reflexão a respeito do sentido desse encantamento do educar, isto é, pensar sobre a persistência e a intensificação de uma racionalidade instrumental no mundo contemporâneo.

Trata-se, portanto, de tomar a educação vinculada aos “encantamentos” de uma racionalidade que serve aos interesses dominantes do mercado econômico. A otimização do tempo e da lucratividade são fatores que estão ditando cada vez mais os critérios de formação dos indivíduos, passando a educação a ser tratada como um componente estratégico frente às demandas do mercado capitalista.

A educação segue como alvo da produção social capitalista, correspondida e subordinada na forma de mercadoria. Conforme nos diz Moraes (2001, p. 09), os destinos da educação parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado incansável da sociedade de consumo. Em decorrência disso, os sistemas educacionais dos vários países capitalistas sofrem pressões para construir e consolidar escolas mais eficientes e qualificadas. Consolidam-se, nesse quadro, políticas de um sistema regido pela lógica da produção social reguladora da eficiência e da qualidade.

Para Moraes, com mais ou menos transparência, duas razões justificam tal centralidade:

Em primeiro lugar, a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e

gerencialmente das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado. (2001, p. 09)

Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas do mercado. Os sistemas educacionais sofrem pressões para construir escolas a partir de uma lógica exclusivamente instrumental. A exigência da educação se reduz apenas em preparar as novas gerações para o mercado de trabalho. Além disso, na atualização do sistema escolar, criam-se mecanismos para regulação e controle envolvidos no processo da educação.

Daí as tentativas de confronto não estarem mais centradas no rompimento com a estrutura capitalista, mas em tentativas reformistas de minimizar seus efeitos negativos sobre a sociedade. Mészáros (2005) explica o sentido vulnerável dessa tendência:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as reformas, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. (p. 62)

Nesses termos, pensar na escola como meio de confronto ao capitalismo é um caminho que recai na prática ingênua de acreditar que o novo pode ser construído por setores da sociedade capitalista. No entanto, o aspecto contraditório dessa afirmação assenta no seu inverso, ou seja, se o projeto de educação capitalista contribui para a manutenção de sua estrutura, pensar sobre essa escola (por contradição e resguardados os seus limites) pode ser um braço de um projeto maior de resistência. Se a escola tem sido cúmplice do modelo capitalista, pode também ser o seu oposto.

A escola tem assumido a defesa da educação como processo formativo de um possível consenso entre classes, o que confirma a hipótese de que o que o projeto almeja é o reformismo, o consensual. Isso significa acreditar que a mudança por dentro do capital pode alcançar a transformação social e que a construção de aspectos fenomênicos superficiais de educação, certamente, irá render frutos a quem sustenta a estrutura organizada do capital.

No entanto, se partirmos do princípio de que a educação deve assumir o trabalho permanente pela formação integral do indivíduo e ainda levarmos em consideração que

não é possível ao capital substituir completamente a consciência do homem, há que se reconhecer a possibilidade de a escola construir um projeto com base em outras condições objetivas e subjetivas de forma humana.

Para esse fim, seriam necessários meios que qualifiquem e potencializem ao máximo iniciativas de um processo de educação que objetive a formação humana emancipatória, que de fato não seja cúmplice do reformismo e não se apresente como uma alternativa às relações capitalistas, mas que seja de real oposição a elas.

Atualmente, percebe-se que a EJA vem assumindo um novo caráter, esclarecendo cada vez mais para a sociedade que essa modalidade de ensino é uma importante ferramenta para democratização e inserção social. Assim, é por meio da EJA que milhares de trabalhadores, em todas as regiões do país, têm conseguido transformar suas vidas. Através dela, a partir da compreensão de sua potencialidade e de seu papel como atores sociais, pessoas que até então se sentiam excluídas socialmente, estão exercendo sua cidadania.

Nessa óptica, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser pensada como oferta menor, pior ou menos importante. Trata-se de um modo próprio de atendimento na educação básica, sendo sua oferta garantida nos Arts. 4º, inciso VII e 37, § 1º e § 2º da LDBEN, salientando a sua importância no contexto educacional.

Em se tratando do suporte legal da EJA, a LDBEN nº 9.394/96 prevê que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos do Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida nos sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho do cidadão ou sujeitos, conforme demonstrado nos Art. Art. 37, § 1º e §2º, respectivamente: 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.

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

O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, eleva-se a formação de professores a tema preponderante nos níveis nacional e internacional. A valorização do

desenvolvimento profissional docente tornou-se um consenso estratégico para a melhoria dos índices e qualidade da educação, embora limitado ao nível do discurso e restringido às metas fiscais e orçamentárias. Esse consenso está representado no Art. 61 da LDBEN:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Também na LDBEN, a formação continuada de professores é colocada como uma meta a ser desenvolvida pelas escolas e pelas redes administrativas de ensino. O Art. 67 preleciona que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação”. Entre os aspectos da valorização aparece, no inciso II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996)

Para analisar o trabalho para formação de professor é necessário compreender as especificidades do segmento em que o profissional atua. Assim, considera-se que a EJA é uma modalidade educativa destinada àqueles que, em idade própria, não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio. Caracteriza-se como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida, de trabalho e de desenvolvimento.

Assim, não podemos deixar de pensar que nenhuma ação voltada para o sistema educacional se desenvolve sem que haja a participação do Estado com políticas públicas condizentes às necessidades de uma educação humanizadora. Contudo, entendemos com Mészáros (2006) que é preciso uma “educação para além do capital”, o que enseja uma “ordem social qualitativa diferente”.

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

Assim, para que possa se desenvolver uma educação diferente da praticada nas escolas brasileiras, que privilegia as desigualdades e reproduz uma ideologia que mercantiliza tudo, até os processos educacionais. Mészáros frisa que é primordial manter, sob a ótica de ir além do capital, um processo de formação humana constante, porque isso requer tempo e que seus sujeitos estejam atualizados porque a sociedade, as ideologias, os conhecimentos estão em constante transformação. Assim, para esse autor:

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada (MÉSZÁROS, 2010, p. 74).

Desta forma, essas considerações nos levam a uma postura de transformação social efetiva, voltada para a construção da cidadania, da justiça e da igualdade, é preciso que a educação também mude e seus sujeitos acompanhem essas mudanças, de forma que o professor se mantenha em constante aprendizado, em contato com as novas teorias, buscando uma visão crítica sobre a sociedade que o cerca, para que possa se tornar, de fato, um construtor de competências, um mediador de emoções, um ser humano consciente de seus atos e de seu papel social.

Contudo, é viável desenvolver uma política para formação continuada que proporcione ao professor a capacidade de conviver com a complexidade e singularidades da multissérie, a fim de se buscar compreender as concepções didático-pedagógicas que alicerçam de fato a organização da prática docente na EJA-Campo.

Para Freire (1996), o educador precisa se perceber e se assumir enquanto agente transformador, sendo crítico, ético, pesquisador, reflexivo, coerente, autônomo e, ao mesmo tempo, conhecedor da realidade local, de modo que não ignore as necessidades específicas do contexto vivenciado. Daí a importância não só da formação inicial, mas de uma formação continuada, que atenda diretamente as particularidades dessa modalidade de ensino. Partindo deste princípio, percebemos que a formação deve ser

contínua, visto que nada é definitivo. Trabalhar na EJA, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, requer preparação.

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

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

Diante do apresentado por Gatti (2010), é possível expor uma realidade que vai ao encontro do que os professores das escolas da EJA-Campo têm dito sobre a formação de professores. De acordo com os profissionais, nos currículos há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho docente, diga-se, do trabalho do professor que atua com a modalidade da EJA-Campo.

A formação continuada ofertada nas duas gestões pesquisadas tem se pautado no aprofundamento de conhecimentos enquanto condição para a realização do trabalho docente nas turmas da EJA-Campo: da rápida difusão de conhecimentos, das modificações nos processos educativos e suas repercussões na vida em sociedade. Contudo, os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos da EJA-Campo de forma totalmente satisfatória, já que a proposta de trabalho não responde as reais necessidades desse público.

Segundo uma professora (01) pesquisada, afirma que:

participa dos encontros de Formação Continuada da SEC, mas, que as mesmas, não acrescentam contribuições pertinentes para sua prática docente na EJA-Campo, pois, as temáticas que são exploradas não tratam da especificidade dessa modalidade de ensino e sim, pensada para responder a outros segmentos e até uma proposta urbanizada, e não com o olhar para o sujeito do Campo. (**Transcrição literal do professor (01), EJA-Campo.**)

Os professores vêm revelando que não se percebem contemplados em suas demandas diante do que a Secretaria de Educação e Cultura -SEC propõe nas formações continuadas realizadas. Isso desencadeia uma lacuna na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA-Campo do mesmo modo que atua no ensino

regular, não buscando metodologias adequadas aos educandos desta modalidade. Assim, vale frisar que os desafios da EJA-Campo estão intimamente vinculados ao processo de formação docente, pois ainda é bastante comum a existência de práticas profissionais desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA-Campo. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente a outro segmento de ensino e grande parte dos conhecimentos e concepções metodológicas que recebe durante as formações continuadas da SEC, são organizados a fim de atender a este segmento.

Percebe-se, desta forma, que os professores que atuam na EJA-Campo requerem uma formação continuada com conhecimento diferenciado que atenda a este público no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida. Seguindo essa linha de pensamento, Machado (2000) revela que é quase unânime a constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática docente e das necessidades de preparação específica dos professores que atuam na EJA-Campo. Na Rede pesquisada, na maioria das vezes, os espaços de formação continuada e discussão da EJA-Campo se limitam a poucos contatos aligeirados e temáticos em serviço, promovidos e estimulados na maior parte do tempo pelas próprias Secretarias de Educação.

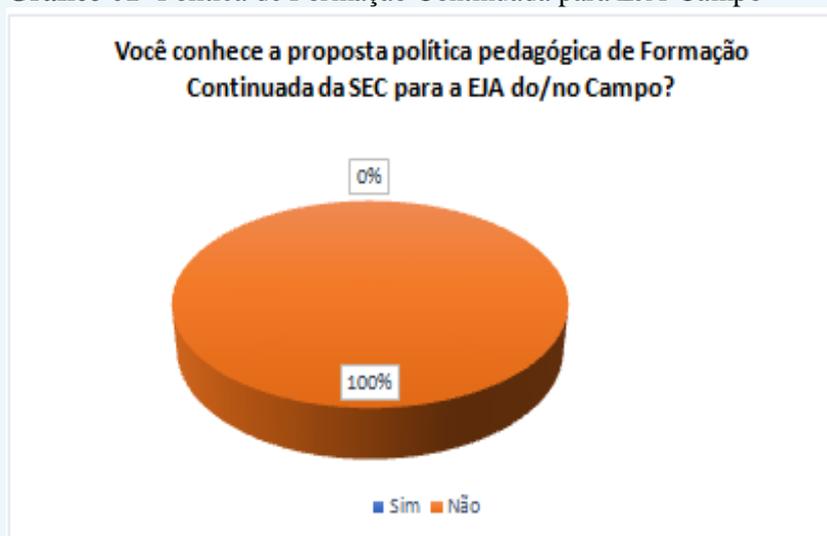
Sobre os momentos de Formação Continuada ofertada como produto da pesquisa, a professora (02) afirmou:

[...] eu achei interessante a formação. Essa questão da formação para EJA-Campo, veio nos trazer novos ensinamentos. De trabalhar dessa forma e abrir alguns horizontes. Mas nós, profissionais que estamos na sala de aula com alunos EJA-Campo, precisamos ter tempo destinado para participar das formações dentro da nossa carga horária de trabalho, para que assim, possamos melhorar nossa prática docente. Eu achei muito importante. **(Transcrição literal da fala da professora (02), EJA-Campo)**

Sendo assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do trabalho do professor e para tal, preciso garantir ao sujeito o tempo destinado aos estudos. Não vale afirmar que garante e não dispor dentro da carga horária de trabalho, esse tempo de formação.

Conforme levantado durante a pesquisa, todos afirmaram que o município não possui a proposta específica para atender a modalidade apresentada, como segue no gráfico abaixo.

**Gráfico 01-** Política de Formação Continuada para EJA-Campo



**Fonte:** Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Segundo dados presentes no gráfico nº 01, apresenta que 100% dos professores da EJA-Campo da rede, afirmam não ter existido formação continuada específica para a EJA-Campo no período de 2014 a 2018. Durante esse período a rede ofereceu formação continuada para atender ao geral e não as especificidades da modalidade EJA-Campo.

Corroborando com essa discussão, Gatti (2008, p.62) contextualiza:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Diante do apresentado, é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções proporcionadas por programas e ações de formação continuada, que é viável a mudança.

### Considerações finais

Neste texto, buscamos exprimir aspectos importantes sobre o trabalho docente e formação continuada de professor, na perspectiva marxista, visando a subsidiar e

fundamentar o debate quando da crítica da educação na sociedade atual, por defendermos a noção de que uma análise da educação que fuja da superficialidade, necessariamente, tem de estabelecer relações com a totalidade da vida material e visualizar as contradições e antagonismos de classe.

Desta forma, analisar a educação na sociedade do capital numa perspectiva marxista é desvelar o conteúdo das relações materiais entre os homens, explicitando como estas se constituem no cotidiano e na totalidade da sociedade. É descortinar as contradições e antagonismos que permeiam à luta de classes, desnudando a exploração e as desigualdades provocadas pela relação entre o capital e o trabalho em sua relação com o processo educativo.

Dentro da perspectiva marxista, a educação não é um processo de transferência de saberes, mas sim um processo dialético de conhecimento da realidade, pautado por um caráter libertador, questionador, que adentra a essência da realidade, desvendando a relação dialética entre objetividade e subjetividade da totalidade das manifestações cotidianas, não apenas na busca de explicações, mas também de intervenção e transformação na sociedade.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394**, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

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

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

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

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

GADOTTI, Moacir. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59.

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

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010/IBGE**. Itabuna, BA, 2014.

ITABUNA. **Proposta Político Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclo de Formação/Ensino Fundamental**, Itabuna-Bahia, SEC – 2001.

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

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

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

LIMA, Lisângela Silva. **Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do campo em Itabuna-Bahia** / Lisângela Silva Lima. – Ilhéus, BA: UESC, 2018. 182 f.: il.; anexos.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico -filosóficos**. Trad. Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, o processo de produção do capital v.II. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

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

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Maria C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 14, nº 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001 – pp.7-25.