



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCACAO- CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE - MPED**



ELCIONE DE ARAUJO SILVA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
CAMPO PAULO FREIRE- SANTALUZ / BA.**

**CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA
2020**

ELCIONE DE ARAÚJO SILVA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
CAMPO PAULO FREIRE - SANTALUZ / BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade

Orientadora – Prof^ª. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

**CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA
2020**

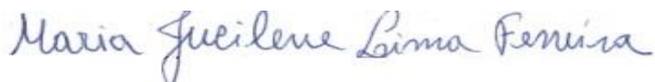
FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO PAULO FREIRE SANTALUZ / BA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, em 29 de Outubro de 2020, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade, conforme avaliação da Banca Examinadora:

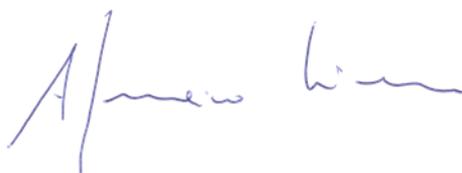


Prof.ª Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira
Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília, Brasil
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof.ª Dra. Sandra Regina Magalhães de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Prof. Dr. Antônio Almerico Biondi Lima
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

As minhas filhas Ludmylla e Emanuely
Aos sobrinhos Hebert, Alberth e Arthur;
Aos meus pais Manoel Pedro e Marinalva;
A minha avó materna: Herodias
As minhas irmãs Marina, Mirian e Edinelma e ao meu
Irmão Mariedson.
Pelos momentos ausentes, dedico-lhes ESSA conquista.

AGRADECIMENTOS

Aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é marca das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por muito mais que pense estar...

Gonzaguinha

Considero este trabalho como fruto de uma longa trajetória que iniciou em 1990 com meu acesso à escola. Desse modo, foram tantas as pessoas que contribuíram para a minha formação, que não teria como citar seus nomes para agradecer, mesmo porque muitas delas são anônimas. Para todas essas pessoas, meu muito obrigada por fazerem parte da minha história acadêmica e contribuírem para a minha formação. Há, porém, outras tantas, que fazem parte desse momento especial, e, a estas, gostaria de agradecer nominalmente.

À Deus, autor e princípio da vida e da sabedoria, que em meio a tantas adversidades, permite a realização desse sonho.

Aos meus pais Manoel Pedro e Marinalva, por serem suporte diário, meu porto seguro e minha motivação constante, sem eles eu não conseguiria.

Às minhas filhas Ludmylla e Emanuely, pela luz e força que me impulsionam a seguir, que me ensinam a ser melhor a cada dia, eu as amo além de mim.

Às minhas irmãs e ao irmão, que em meio às necessidades e ausências cuidaram de mim e dos meus.

À minha avó materna Herodias que nos seus 80 anos é mestre, através das experiências vivenciadas no campo e na vida, e se orgulha em ter a primeira neta mestra. Estendo meu agradecimento à família Araújo e família Nicos, aos sobrinhos, aos tios, primas, primos, cunhados, futuro genro e agregados pelo companheirismo e incentivo. Em especial a prima e Professora, Erilma Oliveira por ter doado seu tempo para as correções necessárias dessa dissertação e a Professora Mestre Ereni Oliveira por por ser sinônimo de motivação constante durante a escrita. Gratidão!

Nesse momento, não tenho palavras para agradecer a minha Orientadora Professora Doutora Maria Jucilene Lima Ferreira e decidi citar Ademar Bogo:

“Não espere facilidade, nossa luta é cheia de sacrifícios” [...] ser militante não é ser estrela. Mas é ser parte do firmamento. Construído com massa e com sonho, na terra firme do universo inteiro. Sem ser herói, mártir ou santo. Mas, sendo apenas um grande companheiro (a)”.

Ser professor é como ser militante, é ser Mestre, Amiga e Companheira. Pró Juci minha eterna gratidão, por ter me acolhido como aluna ouvinte, por ter apostado no meu projeto de pesquisa, pelas contribuições nas disciplinas e por caminhar comigo de maneira afetuosa e implicada durante as orientações, contribuindo para a minha formação pessoal e acadêmica. MUITÍSSIMO OBRIGADA.

Aos professores do MPED: Adriano Eysen, Cristina Eluf, Íris Verena, Obdália Ferraz, Rosane Viera e a nossa Coordenadora Úrsula Cunha pelo profissionalismo e competência para que a pós-graduação acontecesse no Campus XIV – Conceição de Coité/Ba, e aos colegas do grupo de pesquisa FEL/ GEPEC por terem me acolhido, compartilhando afetos, experiências e conhecimentos.

Aos professores da banca de qualificação pelas sugestões e orientações, que nos ajudaram a continuar aprofundando e caminhando, momento importante para o resultado desse trabalho. Aos professores da banca de defesa por aceitar ler nosso trabalho e avaliar de maneira criteriosa e sugestiva, nosso muito obrigada.

Aos amigos da turma 2019.2 que buscando os mesmos objetivos, conseguiram cativar e contribuir para a nossa formação. Agradeço principalmente a turma da linha 02, em especial a nossa galera: Graci, Luciana, Sara, Tati, Jeane, a pernambucana arretada Jussara e a Débora Ferraz minha amiga/irmã, compartilhando da mesma fé, desde o cursinho pré-vestibular, passando pela graduação, trilhamos todas as metas juntas, e nem um acidente automobilístico fez com que ela desistisse de mim e da realização desse sonho juntas. Dell, meu girassol, as nossas lutas estão sendo recompensadas, somos MESTRES. Minha eterna gratidão.

Aos funcionários do MPED: Sr. Railton (Tio Ray), Marcelo e Davilson pela presteza em nos atender e atentamente resolver nossas demandas e aos demais funcionários da UNEB pelo cuidado conosco e pela qualidade do serviço prestado na educação pública.

Preciso agradecer de maneira especial, a gestão do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire de Santaluz/Ba (CEEP) em nome da Professora Maria Helena, mestre, militante freiriana, uma super mulher, que me cativou desde o

primeiro dia de trabalho e me ajudou bastante, incentivando a lutar por todos os objetivos traçados. Agradeço também a vice-diretora Crisley Jamile e a coordenação Marizete Barbosa pela parceria, aos mestres articuladores de Eixo pela colaboração nas oficinas, Sofia Aline, Ermano Barreto e Crispim Nelson (meu chef amigo) como respeitosa e costume chamá-lo. Crispim, obrigada por acompanhar e motivar antes, durante e inclusive no texto final dessa dissertação. Vocês são partes fundamentais dessa pesquisa.

Neste momento, preciso agradecer a todos os professores do CEEP Campo Paulo Freire que com dedicação, partilha, cooperação e muito entusiasmo participaram como sujeitos da nossa pesquisa, sendo coautores desse trabalho e contribuíram para a Educação Profissional do Campo fosse vista com outro olhar. Poderia listar os trinta docentes que permaneceram na pesquisa, mas seria injusta com todos aqueles que passaram pelo CEEP e fizeram com que a Educação no Centro fosse o que é hoje. Gratidão e abraços Freirianos.

Aos colegas de trabalho do CEEP Lidina Estrela, (C. do Coité), do CEOAP (Retirolândia) e da Escola Dona Ana Carneiro (Riachão) pela luta diária por educação de qualidade e humana. Externo meu agradecimento aos estudantes das instituições onde lecionei, estes me ensinaram a Ser Professora e me motivam a ser mestre em Educação e Diversidade. Esse título é de vocês.

Aos amigos e colegas pelo apoio no processo da pesquisa, pela amizade e a todos aqueles que colaboraram para o meu fortalecimento nesta caminhada. Não posso nomear, pois correria o risco de esquecer alguém.

A todos que militam por uma educação pública de qualidade, vocês também fazem parte dessa vitória. Por fim, os mais sinceros e humildes agradecimentos a todos que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada.

“A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.”

(MIZUKAMI)

SILVA, E.A. **Educação Profissional do Campo: contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Santaluz / BA.** 168f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

RESUMO

Esse trabalho utiliza a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) do Campo Paulo Freire - Santaluz/ Ba. Em vista disso, questiona-se como a Organização do Trabalho Pedagógico contribui para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no CEEP- CAMPO PAULO FREIRE? Dessa maneira, objetiva-se analisar as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo, com vista à elaboração de um plano de intervenção pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire. Os pressupostos teóricos que subsidiam este trabalho são: Caldart (2010, 2012) e Ferreira (2012, 2015) que engloba Educação do Campo, Pistrak (2000, 2009), Manfredi (2002) Frigotto (2009) os quais discutem Educação Técnica e Profissional na perspectiva da politecnia e Freitas (1994) a Organização do Trabalho Pedagógico. A metodologia trouxe uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, com vistas a identificar as proposições teórico metodológicas do planejamento coletivo dos docentes do CEEP - Santaluz/Bahia a partir de oficinas formativas, tendo em vista a compreensão da Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. O *lôcus* da pesquisa é o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire em Santaluz/Ba e os sujeitos os professores (licenciados, Bacharéis e Tecnólogos) da referida escola. Os instrumentos da pesquisa: observação, questionários e oficinas formativas, elaboradas com/para os próprios professores do CEEP. Os resultados dessa pesquisa foram os Planejamentos Coletivos da Educação Profissional do Campo, produto dessa pesquisa, que foram elaborados pelos professores como uma proposta interdisciplinar, através da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e dos princípios da Educação do Campo nessa instituição de ensino. Compreende-se, portanto, que o planejamento e trabalho coletivo são práticas essenciais da Organização do Trabalho Pedagógico e contribuem para processos formativos na Educação Profissional do Campo

Palavras-chave: Educação do Campo; Educação Profissional; Organização do Trabalho Pedagógico;

SILVA, E.A. Educação Profissional do Campo: contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Santaluz / BA. 168f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

ABSTRACT

This work uses the understanding of the Pedagogical Work Organization (OTP) and the Professional Education of the Field at the State Center for Professional Education (CEEP) of Campo Paulo Freire - Santaluz / Ba. Therefore, it is questioned how the Organization of Pedagogical Work collaborates for the formation processes in the Professional Education of the Area at CEEP- CAMPO PAULO FREIRE? Thus, the objective is to analyze the contributions of the Pedagogical Labor Organization from the perspective of Rural Education, with a view to the elaboration of a pedagogical intervention plan at the State Center for Professional Education of Campo Paulo Freire. The theoretical assumptions that support this work are: Caldart (2010, 2012) and Ferreira (2012, 2015) which encompasses Countryside Education, Pistrak (2000, 2009), Manfredi (2002) Frigotto (2009) who discusses Technical-Professional Education from the perspective of the polytechnic and de Freitas (1994) the Pedagogical Labor Organization. The methodology brought a qualitative approach, through action research with a view to identifying the theoretical-methodological proposals of the collective planning of teachers from CEEP - Santaluz / Bahia from the training workshops , with a view to understanding Professional Education from the perspective of Rural Education. The locus of the research is the State Center for Professional Education of Campo Paulo Freire in Santaluz / Ba and the subjects are teachers (graduates, bachelors and technologists) from the current school. The research instruments: observation, questionnaires and training workshops, developed with / for CEEP teachers themselves. The results of this research were the Collective Planning of Professional Education in the Field, product of this research, which were developed by the teachers as an interdisciplinary proposal, through the Organization of Pedagogical Work (OTP) and the principles of Rural Education in this teaching institution. It is understood, therefore, that planning and collective work are essential practices of the Organization of Pedagogical Work and contribute to the formation processes in Professional Education in the Field.

Keywords: Rural Education; Professional education; Organization of Pedagogical Work;

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2019	26
TABELA 02: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018 no programa de Pós-Graduação em Educação das Universidades Baianas	28
TABELA 03: Trabalhos selecionados a partir dos descritores Educação Profissional do Campo, defendidos entre 2014 e 2018.	30
TABELA 04: Eixos, Modalidade e Cursos atualmente no CEEP	72

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 Planejamento Coletivo Da Educação Profissional Do Campo N°1 ... **137**

FIGURA 02 - Planejamento Coletivo Da Educação Profissional Do Campo N°2 ...**138**

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 01 – Quais as dificuldades que você encontra para a efetivação do ensino/aprendizagem juntos aos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire? **89**

GRÁFICO 02 – Características do ser professor na Educação Profissional do Campo – relato dos sujeitos do CEEP Campo – Paulo Freire. **120**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Professores do CEEP – Campo Paulo Freire	84
QUADRO 02 – Equipe Pedagógica	86
QUADRO 03 – Projeto de Intervenção	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC – Atividade Complementar
- CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional
- DIEESE- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- EP – Educação Profissional
- EPI – Educação Profissional Integrado
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MHD – Materialismo Histórico Dialético
- MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
- MST – Movimento Sem Terra
- OTP – Organização do Trabalho Pedagógico.
- PCEPC – Planejamento Coletivo da Educação Profissional do Campo
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico
- PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROSUB – Curso Técnico na Modalidade Subsequente
- SEC-BA - Secretaria da Educação da Bahia
- SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SUPROF - Superintendência de Educação Profissional
- SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO AO OBJETO DE PESQUISA.	20
1.1 Percurso para a Criticidade - Revisão Sistemática.....	25
CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO	42
2.1 Politecnia e Pedagogia Socialista	44
2.2 Percursos da Educação Profissional	49
2.2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA.....	62
2.2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEEP – CAMPO PAULO FREIRE: CONHECENDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NO TERRITÓRIO.....	66
2.3 Caminhando pela Educação Do Campo	78
CAPÍTULO III - HORIZONTE METODOLÓGICO.....	84
3.1. Tecendo o caminho metodológico	84
3.2 Pesquisa Exploratória como instrumento norteador	91
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROFESSORES NO/DO CEEP - CAMPO PAULO FREIRE.....	96
4.1 Conhecendo e Analisando as Oficinas de Formação.....	99
4.2 Uma Jornada Pedagógica – Oficinas De Integração	121
4.3 Intervenção político pedagógica: planejamento coletivo como interação docente.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Maria, Maria

É um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 (...)É o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 (...) Mas é preciso ter força
 É preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 (...) Mas é preciso ter manha
 É preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca
 Possui a estranha mania
 De ter fé na vida

Milton Nascimento

Me disseram que o início é sempre mais difícil. Que durante a caminhada a gente vai pegando o ritmo e aprendendo. Pois bem, aqui estamos desenvolvendo uma pesquisa e utilizando a magia da escrita para realizar um sonho e mostrar a força que tem o Professor. Por isso escrevo, com raça e suor, com uma dose forte e lenta e aquela estranha mania de ter fé na vida.

Escrevo para mostrar ao leitor a Educação do Campo e as contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire- Santaluz / Ba. A proposta é fruto de estudos da Linha de Pesquisa 2: Cultura escolar, docência e diversidade, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV e dos grupos de Pesquisa Formação, Experiências e Linguagens (FEL) e Educação do Campo, Trabalho Contra Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC) e focaliza a Organização do Trabalho Pedagógico, relacionando suas contribuições a formação docente através dos processos formativos da/para Educação Profissional do Campo.

Nesse contexto, a pesquisa aborda a Educação do Campo, o conceito de politecnia ancorados na Pedagogia Socialista, a Educação Profissional e Organização do Trabalho Pedagógico, bem como suas contribuições para os processos formativos docente no *locus* da pesquisa que é o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (CEEP – Campo Paulo Freire), localizado na cidade de Santaluz –

Bahia. Os sujeitos da pesquisa são gestores e os professores (Licenciados, Bacharéis e Tecnólogo) do CEEP Campo Paulo Freire.

Devido às inquietações e dúvidas no fazer docente e que nos questionamos: Como a Organização do Trabalho Pedagógico contribuem para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire/ Santaluz - Bahia?

Buscando responder essa pergunta, apresentamos os objetivos da pesquisa visando analisar as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo, com vista à elaboração de um plano de intervenção pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire.

Nessa perspectiva, decidimos por realizar uma pesquisa-ação (Thiollet, 2011), pois a proposta pretende inserir todos os professores e gestores do CEEP – Campo Paulo Freire em uma oferta de formação continuada dentro da escola, considerando os mesmos como formadores e formandos desse processo. É nesse contexto que se apresenta a relevância social, acadêmica e pessoal dessa pesquisa.

Essa dissertação fundamenta-se em três conceitos que serão discutidos durante toda a pesquisa. O primeiro é referente à Educação do Campo, o segundo busca compreender o conceito de Educação Profissional associado a politecnia e, por último, as concepções da Organização do Trabalho Pedagógico nos processos formativos para a Educação Profissional do Campo.

Assim, a divisão desse trabalho se estabelece da seguinte maneira: o primeiro capítulo apresenta o memorial da pesquisadora até o Estado da Arte, pois precisávamos conhecer as pesquisas existentes e relacionada aos três conceitos estudados. Por isso, pesquisamos no banco de dados de teses e dissertações da Capes, bem como nos repositórios dos Bancos de Dados de Tese e Dissertação (BDTD) na tentativa de justificar o ineditismo dessa pesquisa.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica, com concepções dos conceitos de Organização do Trabalho Pedagógico, Educação Profissional, Educação do Campo. Esse capítulo traz também o contexto histórico e político do país através das legislações e diretrizes como uma trilha da Educação, principalmente para as modalidades Profissional e do Campo.

O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico, em que aborda o método, os instrumentos de pesquisa, o lócus e o sujeito, o projeto de intervenção e a proposta do produto.

No quarto capítulo, apresentamos a análise das experiências formativa com os professores do CEEP, através das oficinas formativas nos quais denominamos de oficinas de conceito e oficinas de integração, além de expor e analisar o resultado do planejamento coletivo das oficinas formativas como produto dessa pesquisa. Percebemos que a partir do problema de pesquisa, bem como os objetivos elaborados, conseguimos produzir um planejamento coletivo segundo os princípios da Educação Profissional do Campo.

Nas considerações finais apresentamos os caminhos percorridos. Porém, ao mencionar, pesquisar ou analisar as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico para Educação Profissional do Campo não temos a intenção de finalizar o debate, mas provocar reflexões para continuação do estudo. Apresentamos, portanto, os aspectos-chave e as contribuições desse estudo para o mundo acadêmico, profissional e humano, considerando, que alcançamos os objetivos propostos.

CAPÍTULO I - MEMÓRIAS DO PROCESSO FORMATIVO AO OBJETO DE PESQUISA.

Dos caminhos por onde andei, a escola é meu porto seguro. Transitar por essa estrada nem sempre foi fácil, porém o desejo impulsiona a seguir. Rememorar as implicações e dúvidas contidas nesse processo fortalece essa pesquisa. Deste modo, a narrativa do pouco que sou reflete a mulher, a mãe e professora que está em constante formação.

Filha de pai e mãe agricultores, nascida na Fazenda Pedra, precisei mudar para o Povoado de Laginha/Retirolândia aos quatro anos para que me fossem apresentadas as letras. Por ser a quarta irmã, tive o privilégio de ser alfabetizada antes de chegar ao ambiente escolar. Os passos durante a pré-escola e educação fundamental I, foram no formato multisseriado, semeando e cultivando para uma educação rural. O ensino Fundamental II foi-me ofertado em outro povoado vizinho que, em meio a necessidade de deslocamento, utilizávamos um ônibus escolar cujo percurso chegava a ultrapassar

duas horas (ida e volta), pois recolhiam também todos os estudantes das comunidades e fazendas circunvizinhas para a Escola Daniel Ferreira de Santana – Gibóia / Retirolândia. Diante dos inúmeros problemas de acesso à escola, de falta de material didático, algumas vezes de falta de professor e outras vezes por falta de merenda escolar, nunca pensei em desistir, pois meus pais sempre diziam que dificuldades vinham para valorizar o caminho, e que só tinha vitória aqueles que não desistiam de lutar.

Dessa maneira e em meio ao preconceito por ser “da roça”, nós, alunos e professores, precisávamos reafirmar de onde vínhamos (nosso lugar) e lutar para que nossos direitos fossem colocados em práticas. Assim, desde muito cedo, comecei a participar dos debates trazidos pelas associações e movimentos sociais, visando conhecer e disputar o nosso espaço, buscando valorizar os produtores rurais e nossa comunidade através das ações voltadas a Educação do Campo.

Em 2000, a habilidade para ser professora precisa ser confirmada, e a opção pelo magistério foi o primeiro degrau nesse processo. O estágio no Ensino Médio corroborava a certeza que a sala de aula era, portanto, o meu lugar. Contudo, as possibilidades de aperfeiçoamento e formação inicial de professor nas cidades vizinhas não eram acessíveis a todos. A concorrência para o vestibular e as dificuldades de ir e vir, às vezes, me deixava desanimada. Em 2008, eis a aprovação e o sonho de me qualificar se torna real. A filha Caçula de Dona Marinalva começa a cursar Letras com Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV – Conceição do Coité, sendo a segunda moradora do Povoado de Laginha - Retirolândia a cursar uma licenciatura em uma Universidade Pública.

Na UNEB começam as inquietações do que é SER professor e como a formação acadêmica contribui para que esse papel seja efetivado em sala de aula. Antes de concluir o curso de Letras com Língua Inglesa – 6º semestre, final de 2010 – a Secretaria de Educação do Estado lança o edital para Professores Efetivos, e, tentando conhecer o processo seletivo e testar meus conhecimentos, resolvi fazer a prova, que, para minha surpresa, fui aprovada. Consegui concluir a graduação em 2012 e a convocação para o concurso público do estado da Bahia aconteceu em 2013. A partir disso inicia o itinerário docente.

É importante citar aqui que, ao finalizar a graduação pela UNEB, surge uma oportunidade de cursar Administração (ser bacharel) e, sem hesitar, me matriculei e comecei a participar das aulas, finalizando o curso em 2015.

Sou professora com carga horária de 20h/aulas de Língua Inglesa no Colégio Estadual Olavo Alves Pinto – Retirolândia/Ba, e, visando enquadramento, fiz uma seleção em regime de contrato para atuar mais um turno com Língua Inglesa, dessa vez na cidade de Santaluz/Ba. No ano de 2015, comecei a trabalhar no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (CEEP – DO CAMPO PAULO FREIRE), neste município. Este Centro disponibiliza diversos cursos nos mais variados eixos temáticos, com a missão de proporcionar formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores, para atender as demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental no território de identidade do sisal, da Bahia, e, conseqüentemente na sociedade brasileira. (PPP/ CEEP, 2013).

É nesse contexto que comecei a utilizar os conhecimentos acadêmicos oriundos das duas graduações (Licenciatura e Bacharel) para dar aula em turmas dos diversos eixos/disciplinas do CEEP, principalmente em Gestão e Negócios (ADM, RH, Comércio). Essa experiência atrai a proposta de investigação científica sobre a Organização do Trabalho Pedagógico dentro do CEEP focada na/para a Educação Profissional do Campo. Com o passar do tempo, conhecendo os cursos e a proposta do CEEP – CAMPO PAULO FREIRE, outras inquietações surgiram, principalmente pela identificação do Centro, que se denomina como Educação Profissional do Campo.

O Centro nasce mediante a política de Educação Profissional para atender as aspirações dos trabalhadores do campo e para fortalecer a identidade do território do sisal¹. Portanto, demandou luta, encontros de entidades, diálogo, negociações e embates políticos. (PPP CEEP, 2013). Lembrando das minhas origens e por morar em comunidade rural, a proposta de Educação do Campo está imbricada em uma referência pessoal e uma luta social, visando a desconstrução de representações de segregação e inferiorização dos estudantes oriundos do campo, mas também dos professores que atuam com essa modalidade de ensino.

¹ Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, os Territórios de Identidade da Bahia foram reconhecidos, a partir de 2010, como divisão territorial oficial para o planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia e o Território de Identidade do Sisal, conhecido também por região sisaleira, é formado por 20 municípios do semiárido baiano. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteúdo/conteúdo.php?conteúdo=17> acesso em 05 jan.2019

A partir das vivências e das experiências docente, busco agora realizar uma pesquisa engajada a nível de pesquisa-ação, como o título: Educação do Campo: contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Santaluz / BA. Esse trabalho tem como motivação compreender como Organização do Trabalho Pedagógico contribui para os processos formativos na/da Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo - Paulo Freire em Santaluz/Bahia. A proposta sugere oficinas formativas com vistas a fornecer subsídios teóricos e práticos visando instrumentalizar os professores, para que estes percebam que o processo educativo na Educação do Campo precisa ir além das questões pedagógicas. Pois, é necessário compreender que os maiores desafios das Escolas do Campo estão colocados, tanto dentro dela como fora, na escassez de políticas públicas que favoreçam a Educação do Campo e a valorização da profissão docente.

Nesse contexto, pensamos que o planejamento coletivo pode ser uma estratégia metodológica interessante, pois é um instrumento de construção e reconstrução relacionada à teoria e a prática escolar, estabelecido pela Organização do Trabalho Pedagógico tendo em vista as disposições curriculares para a transformação político-pedagógica. Sabe-se que a flexibilidade metodológica dessa ação permite que o professor observe a realidade vivenciada na comunidade escolar e fora dela, para ensinar os conteúdos específicos ou não, visando a prática na sociedade.

A construção do Planejamento coletivo como produto dessa pesquisa reflete os anseios por uma Educação Profissional do Campo, bem como as condições e peculiaridades existentes nessa modalidade de ensino e ajuda a comparar a relação teórica e prática de um currículo pré-estabelecido pelas diretrizes, mas aparentemente distante da realidade social devido às particularidades geográficas, políticas, sociais, econômicas e culturais da nossa região ou do nosso país.

Assim sendo, a partir da experiência concreta na Educação Profissional do Campo é que se materializa a legítima necessidade de formularmos o problema desse projeto: **Como a Organização do Trabalho Pedagógico contribui para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire/ Santaluz - Bahia?**

Além de discutir e analisar a Organização do Trabalho Pedagógico e os processos formativos na Educação Profissional do Campo dentro do CEEP – CAMPO

PAULO FREIRE, essa pesquisa sugere que as reflexões sejam ancoradas com a prática, que os professores pesquisados sejam construtores e executores de um plano de ação que contextualize Educação Campo, Educação Profissional e o mundo do trabalho, visando reafirmar as relações entre Educação do Campo e Educação Profissional e processos formativos dos professores. Dessa maneira, apresentamos como objetivo geral: compreender as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo, com vista à elaboração de um plano de intervenção pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire. E os objetivos específicos: descrever e analisar a trajetória histórica da educação profissional no Brasil; analisar o conceito de educação à luz dos autores mencionados com vistas à compreensão de educação profissional do campo; refletir sobre a formação inicial e continuadas de professores a partir dos marcos legais e das discussões contemporânea; articular os processos formativos a partir dos diálogos com os próprios docentes do CEEP, visando a adequação da teoria/ prática para a elaboração do conhecimento na Educação Profissional do Campo; propor um plano de intervenção (oficinas formativas) junto à comunidade docente do CEEP Santaluz/BA a partir de estudos relacionados à concepção de Educação do Campo e Educação Profissional do Campo e, por fim, construir um planejamento coletivo com os professores do CEEP a partir dos princípios da Educação do Campo visando a orientação da Organização do Trabalho pedagógico para a Educação Profissional do Campo Santaluz/BA.

A escolha do *locus* se deu mediante as inquietações e implicações do cotidiano de trabalho, bem como por ser um espaço de formação constante, proporcionando ensino/aprendizado para a vida e desenvolvimento regional, no território do sisal. A definição do *locus* também acontece pela denominação do CEEP como um Centro de Educação Profissional do Campo - o segundo na Bahia intitulado dessa forma, e almejávamos problematizar a presença e/ou ausência dos princípios da Educação do Campo no planejamento coletivo dos professores nos diversos eixos e cursos ofertados na instituição.

Nesse contexto, interessa-nos investigar as proposições teórico metodológicas do planejamento coletivo dos docentes do CEEP - Santaluz/Bahia a partir das oficinas formativas, tendo em vista a compreensão da Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo.

Através dessa reflexão a pesquisa aborda três conceitos importantes: A Educação Profissional, oriunda das pesquisas de Pistrak (2000, 2009), Freitas (1995) Frigotto (2009) os quais discutem educação técnica e profissional, escola e trabalho, na perspectiva da politecnia. A Educação do Campo que surge como um novo paradigma em contraposição a essa realidade política neoliberal do país, através das lutas dos movimentos sociais. As discussões são apresentadas a partir de autores como: Arroyo (1997, 1998, 2000, 2004, 2010); Fernandes (2004, 2006); Ferreira (2012, 2015) Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); e Molina (2004, 2009) e a Organização do Trabalho Pedagógico a partir de Freitas (1994) e Saviani (1989).

Ancorados no movimento dialético (MHD, realizamos uma pesquisa-ação (THIOLLET, 2011), através da pesquisa de campo (NOSELLA, 2009). Inicialmente conhecemos os sujeitos, o *lócus* e a necessidade de abordar o problema a partir de nossa questão norteadora através da pesquisa exploratória (Triviños 2010) e, com uma proposta, pretendemos inserir todos os professores do CEEP – CAMPO PAULO FREIRE em uma oferta de formação continuada dentro da escola, considerando os mesmos como formadores e formandos desse processo, realizamos a intervenção através das oficinas formativas. Nesse contexto, construímos um planejamento coletivo com os professores do CEEP a partir dos princípios da Educação do Campo visando a orientação da Organização do Trabalho pedagógico para a Educação Profissional do Campo Santaluz/BA que denominamos/inserimos como o produto da nossa pesquisa.

Em síntese, a proposta de trabalho ora apresentadas em sua complexidade, versam sobre os caminhos da Organização do Trabalho Pedagógico no CEEP, com e para os professores e pode ser tomada como referencial para estudos posteriores no campo da Educação Profissional com ecos na Educação do Campo e planejamento coletivo. Assim, abordaremos a seguir a revisão de literatura, comparando o nosso diálogo com outros estudos e pesquisas sobre a temática em questão.

1.1 Percurso para a criticidade - Revisão sistemática

Essa revisão sistemática investigou os estudos que abordaram a Formação de Professores associados à Educação Profissional do Campo. Segundo Sampaio e Mancini (2007), este tipo de pesquisa se dá a partir da análise da literatura disponível em bases de dados específicas e segue regras de organização rigidamente preestabelecidas.

Podemos afirmar que a revisão sistemática discute um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.

As revisões sistemáticas diferem das revisões narrativas ou tradicionais. Estas são amplas e trazem informações gerais sobre o tema em questão, sendo comuns em livros-texto. Também se distinguem das revisões integrativas, nas quais se utilizam diferentes delineamentos na mesma investigação, além de expressarem a opinião do próprio autor. Gomes (2013) afirma que a revisão sistemática de literatura é empregada como uma ferramenta rigorosa para sintetizar e incrementar o conhecimento relevante sobre uma temática específica, procurando indicar lacunas de pesquisa e caminhos para futuros estudos científicos (GOMES et al., 2013; GOMES; CAMINHA, 2014).

Dessa maneira apresentamos os achados da nossa pesquisa e optamos por fazer uma breve análise de conteúdo, utilizando um procedimento sistemático e objetivo da descrição de conteúdos de mensagens, além de possibilitar uma leitura e análise mais profunda dos conteúdos verificados (BARDIN, 2011).

Pesquisar as produções em torno da formação continuada dos professores no âmbito da Educação Profissional do Campo foi a proposta principal desse estudo. Buscamos com o estado da arte fazer uma revisão de literatura, num recorte temporal entre 2014-2018, visando conhecer e sintetizar as produções que dialogam com a nossa temática: Educação Profissional e Educação do Campo.

Para tanto, fizemos um levantamento no banco de dissertações e teses da Capes, priorizando as produções acadêmicas que têm como objeto de estudo os descritores: “Formação Continuada”; “Educação do Campo”; “Educação Profissional”; Educação Profissional do Campo” e “Politecnia”. Do ano 2014 ao ano 2018 encontramos alguns estudos que estão ligados à nossa área de interesse, como poderemos ver na tabela abaixo:

Tabela 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018.

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
“FORMAÇÃO CONTINUADA”	CAPE	362	431	470	492	506	2261
“EDUCAÇÃO DO CAMPO”	CAPE	94	102	114	117	136	563

“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”	CAPES	0	180	234	250	241	905
“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO”	CAPES	2	2	2	5	3	14
POLITECNIA	CAPES	11	14	14	8	13	60

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES

Vale ressaltar que na pesquisa realizada no banco de dados da CAPES observamos que muitos dos trabalhos encontrados não tratavam especificamente sobre a formação continuada de professores na Educação Profissional do Campo. Esse fato demonstra que as pesquisas nessa área de formação continuada são recorrentes, porém com pouca incidência no tocante à especificidade da formação de professores que atuam na Educação Profissional do Campo.

Da mesma forma, as pesquisas referentes aos outros descritores perpassam por outros caminhos, que não estão articulados especificamente ao nosso tema. Por isso, insistimos em nossas buscas utilizando os dois descritores conectados. É importante notar que, ao pesquisarmos os descritores relacionados à “Formação Continuada e Educação do Campo” ou “Formação Continuada e Educação Profissional do Campo”, o número de trabalhos diminuem significativamente, em torno de 90% no decorrer do período de quatro anos, recorte temporal utilizado, e em 2014 o descritor “Educação Profissional” não foi localizado.

O recorte temporal se deu em virtude da reformulação das Diretrizes da Educação Profissional no País, e conseqüentemente na Bahia. Em 2010 a oferta de Educação Profissional abrangia todos os vinte e seis (26) Territórios de Identidade baianos, ampliando a cobertura para todo o estado. Os números de matrículas aumentaram gradativamente e a distribuição dos cursos foi proporcional à necessidade do território. Com a expansão dessa modalidade de ensino, se faz necessário estudar e avaliar essa proposta e algumas pesquisas nessa área começam a serem investigadas/analizadas.

Esse período entre 2014/2018 apresenta um cenário de lutas, visto que o contexto histórico – político perpassa pela reeleição da presidenta Dilma Rousseff em 2014, seguido pelo golpe de estado, em função do processo de impeachment sob denúncia, não comprovada, de uso indevido do poder político, sendo que os

responsáveis pela votação, os senadores, ignoraram os argumentos constitucionais e votaram pela cassação por convicções políticas. Dilma foi afastada da Presidência em 2016, o vice-presidente Michel Temer assume o mandato, e, através do investimento em emendas parlamentares, aprova a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), que estabelece o teto dos gastos e propõe a reforma da previdência. (BAQUERO, RANINCHESKI CASTRO, 2018, p. 02). Nesse mesmo ano acontece a prisão do ex. presidente Luís Inácio Lula da Silva. Todos esses fatores contribuíram para que a eleição de 2018 culminasse na vitória do capitão reformado, Jair Messias Bolsonaro.

Analisando esses fatos políticos do Brasil, podemos citar que o golpe e a prisão do ex. presidente Luís Inácio Lula da Silva, resultou no aumento da desigualdade, do desemprego e o enfraquecimento dos movimentos sociais, visto que a Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016) congelou os investimentos em educação, saúde e em políticas públicas e sociais. Nesses termos, segundo dados do IBGE (2016), através da revisão do crescimento do PIB nos anos de 2015 e 2016, verificou-se que a economia encolheu. Em virtude disso, percebemos que nesse recorte temporal 2014/2018, aconteceu o enfraquecimento das lutas sociais, a combinação entre autoritarismo e capitalismo, além da falta de investimentos em pesquisas no âmbito social.

Diante desse contexto social, fizemos um levantamento bibliográfico no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e priorizamos as pesquisas que foram elaboradas nos programas de pós-graduação das universidades públicas da Bahia, e publicadas nesse site. Utilizando os mesmos descritores pesquisados no banco de dados da CAPES e conforme a pesquisa os dados revelam:

Tabela 02: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018 no programa de Pós-Graduação em Educação das Universidades Baianas.

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	UFBA	UNEB	UEFS	UFRB	TOTAL
“FORMAÇÃO CONTINUADA”	BDTD	40	0	5	1	46
“EDUCAÇÃO DO CAMPO”	BDTD	25	0	14	1	40
“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”	BDTD	80	0	1	0	81
“EDUCAÇÃO	BDTD	1	0	2	0	3

PROFISSIONAL DO CAMPO”						
POLITECNIA	BDTD	1	0	0	0	1

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da BDTD

Através desse levantamento foi possível observar que há um número de produções que não estão registradas nesse repositório, considerando-se os descritores utilizados, sobretudo, se compararmos como a tabela 1, em que apenas os descritores da “Educação Profissional do Campo e “Politecnia” apresentam, respectivamente, número inferior a 15 e 61 na coluna de quantitativo total. Outro aspecto que chama a nossa atenção é o fato de que nesse repositório da BDTD, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de quatro anos, não tem registro de trabalho em nenhum dos quatro descritores. Porém, vale salientar que não investigamos nas bibliotecas das universidades para contrastar esse dado, já que o PPGEDUC (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade) tem uma linha específica que trata de sustentabilidade e o MPED desde (2014) acolhe projetos de pesquisas na área de Educação do Campo.

Portanto, percebe-se que a falta de pesquisa divulgadas nesse repositório pode ter sido uma carência de informação, pois o Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia ocupa-se dos processos de formação e das práticas de educadores visando a preparação profissional para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais. Também concebe à docência como prática social contextualizada, aborda as políticas e práticas escolares, atentando para as questões locais em conexão com as demandas globais e a episteme contemporânea da formação e prioriza o estudo da diversidade, visando fortalecer as bases teóricas dos educadores. Por ser estruturado em duas linhas de pesquisa: Educação, linguagens e identidades e Cultura, docência e diversidade acreditamos que nesse recorte de tempo, tenham pesquisas, porém não divulgadas no repositório da BDTD.

O mesmo acontece com o programa de Educação e Contemporaneidade - PPGEduc que tem por finalidade a produção de conhecimentos nessa área, preservando o significado sociocultural e crítico do processo educativo e o caráter multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar das pesquisas. São estruturados por quatro linha de

pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e Educação; Currículo e Processos Tecnológicos considerado o nível de formação (especialização, mestrado e doutorado)². Como não visitamos o repositório dessas universidades, não catalogamos as produções nesse período, vinculadas a esses conceitos.

Ao fazer a leitura do material catalogado, conforme tabela 1 e 2, selecionamos as pesquisas que, em acordo com seus objetivos, tratavam da formação de professores e a Educação Profissional do Campo. O critério de exclusão das pesquisas catalogadas foi estabelecido por não estarem relacionada à formação de professores que atuam na Educação Profissional do Campo. Portanto, a seguir elencamos as produções encontradas com a especificidade da inter-relação temática Formação Docente – Educação Profissional – Campo.

Tabela 03: Trabalhos selecionados a partir dos descritores Educação do Profissional do Campo, defendidos entre 2014 e 2018.

TÍTULO DO ESTUDO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TIPO DE ESTUDO	ANO	INSTITUIÇÃO
O trabalho como princípio educativo na Organização do Trabalho Pedagógico de uma escola de Educação Profissional do Campo: aproximações e desafios	CAPES	CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira.	TESE	2018	Universidade de Brasília
Professores da Educação Profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência'	CAPES	CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de	TESE	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

² Disponível em <http://www.ppgeduc.uneb.br/>

As políticas curriculares da Educação Profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições'	CAPES	JUNIOR, Neri Emilio Soares	TESE	2018	Universidade de Brasília
Tecendo histórias... Entrelaçando narrativas: tecituras que constroem à docência de professores bacharéis	CAPES	DOLWITSCH, Julia Bolssoni.	TESE	2018	Universidade Federal de Santa Maria,
Concepções e práticas da Educação do Campo: um estudo com professores em formação.	CAPES	SILVA, Kize Arachelli de Lira	TESE	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Necessidades de formação docente na Educação Profissional: um Estudo de Caso no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPB - Campus João Pessoa'	CAPES	SILVA, Marcio Carvalho da	TESE	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário'	CAPES	LOTTERMAN N, Osmar	TESE	2017	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato'	CAPES	FILHO, Custódio Jovêncio Barbosa	DISSER TAÇÃO	2017	Universidade Federal do Espírito Santo,
A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz – Ba	CAPES	SILVA, Crispim Nelson da	DISSER TAÇÃO	2017	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral	CAPES	OLIVEIRA, Ângelo Custódio Neri de.	DISSER TAÇÃO	2016	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?	CAPES	Ferreira, Maria Jucilene Lima	TESE	2015	Universidade de Brasília

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2019.

Das pesquisas disponibilizadas pela CAPES, elegemos onze – dispostas na tabela 03 – que se aproximam ainda mais da problemática que levantamos.

A tese de Carvalho (2018) intitulada: “O trabalho como princípio educativo na Organização do Trabalho Pedagógico de uma escola de Educação Profissional do Campo: aproximações e desafios”, foi realizada em uma escola de Educação Profissional do campo, no Estado da Bahia. Investigou como se dá o processo de Organização do Trabalho Pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional,

promovendo a criticidade dos educandos e sua inserção na sociedade como agentes transformadores, em direção a uma formação crítico-emancipadora dos estudantes.

O objetivo dessa pesquisa analisou as aproximações e desafios da materialidade da forma escolar com o trabalho como princípio educativo, além de conhecer as concepções de Trabalho e de Educação presentes nas práticas educativas do CEEP Milton Santos, buscando apreender e caracterizar práticas educativas desenvolvidas, tomando o trabalho como princípio educativo, ponderando quais os desafios e possibilidades no contexto da escola.

Podemos notar que o foco desse estudo são os educandos, que podem atuar como protagonista de sua própria história/formação, então se distancia da problemática da formação docente, mas ao mesmo tempo se aproxima dela, na medida em que trata da Organização do Trabalho Pedagógico, na realização de processos formativos, junto aos educandos, na modalidade Educação Profissional do Campo de perspectiva crítico emancipadora. Pois, a Organização do Trabalho Pedagógico, conforme abordagem de Freitas (2008), inclui a análise e práxis acerca dos pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/forma, tanto no âmbito da sala de aula como também do projeto político pedagógico da escola e isso requer formação continuada dos professores.

A partir dessa prerrogativa, Carvalho (2018) nos ajuda a entender as aproximações e desafios que a Organização do Trabalho Pedagógico e a formação de professores têm assumido nos processos formativos dos educandos vinculados à escola de Educação Profissional do Campo *locus* da pesquisa em questão.

A pesquisa de Castro (2018) “Professores da Educação Profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência” conjectura sobre a formação e permanência dos professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da rede estadual de educação do estado do Espírito Santo. O objetivo da pesquisa buscou compreender os professores da Educação Profissional, refletindo sobre sua formação e permanência na docência.

A investigação foi através de formulários e entrevistas e conclui-se que no processo da pesquisa os professores “bacharéis” da EPT pesquisados se apaixonaram pela docência e se descobriram professores. A pesquisa dialoga com profissionais da educação, independente da formação inicial (licenciados, bacharéis ou tecnólogos) e ressaltam que o fato de contribuir com o crescimento do aluno e se reconhecerem com professores faz com que eles permaneçam na docência. A seleção por essa tese justifica-

se por englobar dois dos descritores importantes para essa investigação: Educação Profissional e Formação docente, e perpassa conceito de profissionalidade e formação inicial e continuada.

A partir dessa tese de Castro (2018) podemos compreender que as novas políticas públicas de atendimento a esse profissional que está cada vez mais presente nas escolas e cursos que constituem a Educação Profissional e tecnológica, contribuem para o ensino/aprendizagem na Educação Profissional do país.

JUNIOR, Soares (2018) apresenta uma pesquisa com o título: “As políticas curriculares da Educação Profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições”. O objeto desse trabalho visa conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em uma Instituição de Educação Profissional no Estado de Goiás. A pesquisa analisa os limites, as possibilidades e as contradições no processo de implantação das atuais políticas curriculares de Educação Profissional e o trabalho docente cujos sujeitos são gestores e professores. A escolha dessa pesquisa se justifica pela discussão que perpassa por diversos fatores como a dimensão pessoal e o caráter socioeconômico do trabalho, a Organização do Trabalho Pedagógico, a área de atuação de cada professor, a experiência profissional, produção de saberes, as políticas educacionais e curriculares, os saberes e os valores docentes, dentre outros.

Podemos afirmar que esse debate reflete no entendimento de que as políticas curriculares não influenciam no trabalho docente, mas que as possibilidades, os limites e as contradições recaem na “complexidade” do ser professor sobre a ênfase do desenvolvimento dessas políticas na instituição.

Intitulada por “Entrelaçando narrativas: tecituras que constroem à docência de professores bacharéis”, a pesquisa de Dolwitsch (2018) objetivou compreender as trajetórias de vida de professores bacharéis egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG) a fim de investigar os processos formativos que levaram à construção da docência. A tese exhibe a docência de quatro professores bacharéis egressos do PEG e assegura que a construção da docência não tem uma definição exata, sendo construída nos percursos vividos pelos sujeitos, nos modos de escritas de si e no entrelaçar das tramas, por meio do “tear biográfico”.

Essa tese potencializa a formação docente como fenômeno de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho. Ao associar com nossa pesquisa, percebemos que o conceito de formação dialoga com a Organização do Trabalho Pedagógico, visto que integra a formação docente com o processo de desenvolvimento organizacional da escola. Antunes (2011, p. 31) afirma “ser um caminho possível, criar situações para que os professores em exercício ressignifiquem os espaços de interação”, pois é na escola que teoria/prática são vivenciados e transformados. Portanto, Dolwitsch (2018) nos ajuda a entender o desafio da formação docente para a Educação Profissional.

A pesquisa de SILVA, Kize (2017) “Concepções e práticas da Educação do Campo: um estudo com professores em formação” privilegia elementos teórico-metodológicos relacionados à temática da Educação do Campo, tendo como objeto de estudo as concepções de campo que os professores, que atuam na educação básica, sujeitos da pesquisa, apresentam e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas. O objetivo geral se dedicou a analisar as concepções dos professores sobre o “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas.

Os instrumentos metodológicos relataram as experiências pedagógicas “bem-sucedidas” dos professores associando as Políticas Educacionais do Campo. As análises apresentadas reproduzem a realidade social, política e educacional tanto para os professores como para os estudantes/moradores do Campo.

A partir da análise dessa pesquisa, compreendemos as práticas pedagógicas como possibilidade de caminhos para se construir uma proposta de Educação do Campo pautada na legitimação dos povos do campo como sujeitos históricos, como construtores do conhecimento. SILVA, Kize (2017) afirmam que essas práticas docentes são fios de esperança que demonstram como a educação escolar e a docência no campo ainda persistem e resistem. Portanto, potencializam o papel do professor e nos motivam a entender que a educação escolar e a docência do Campo precisam persistir e resistir mesmo em meio ao atual contexto capitalista neoliberal, que afeta a conjuntura social, histórico, político e educacional do país.

A tese de SILVA, Marcio (2017) “Necessidades de formação docente na Educação Profissional: um Estudo de Caso no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPB - Campus João Pessoa”. Objetiva

investigar, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, necessidades de formação docentes de professores que atuaram na disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho e Fundamentos da Administração, no período de 2013/2014, buscando entender como se manifestam e se revelam as necessidades formativas no contexto da atuação profissional e como os docentes lidam com essa necessidade de formação continuada.

Dessa forma, elege-se a Análise de Necessidades de Formação como objeto de estudo, a qual busca defender a tese de que o conhecimento de necessidades específicas da formação docente, por meio da reflexão do professor sobre as suas próprias necessidades de formação, constitui-se de transformação de suas concepções e práticas na atuação profissional.

O debate de SILVA, Marcio (2017) apresenta relevância quanto à formação continuada dos professores que, para além da formação inicial, torna-se essencial à prática docente em todas as modalidades de ensino – da educação básica à superior.

Emerge assim dois descritores importantes para a nossa pesquisa, visto que as falas dos docentes quanto à necessidade de formação inicial e continuada para lecionar nessa modalidade de ensino é um debate importante e as análises podem servir de parâmetros para a reflexão e ajustes do nosso tema.

Ao investigar o descritor “Educação Profissional do Campo”, nos deparamos com Lottermann (2017) em sua tese intitulada de “Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário”. O autor realizou uma investigação sobre a Educação Profissional dos Trabalhadores do Campo, tendo como espaço empírico o Pronatec Campo. Inicialmente questiona quais são as mediações que devem ser consideradas para que uma Educação Profissional do Campo contemple os interesses dos trabalhadores e tenha caráter transformador.

O objetivo dessa pesquisa busca investigar os impasses e as críticas feitas pelos Movimentos Sociais do Campo relacionadas ao caráter da formação pretendida pelo Pronatec Campo, indicando a distância que há entre os processos educativos que ocorrem na formação dos quadros dos Movimentos Sociais e os objetivos da formação profissional ofertada pelo Programa, além de demonstrar que o enfrentamento desse desafio e a crítica aos limites do Programa podem contribuir para definir uma Educação Profissional do Campo.

O resultado obtido no processo dessa pesquisa aponta que é possível realizar um projeto de Educação Profissional do Campo que seja coerente com os princípios e objetivos da Educação do Campo, porém o referido autor verificou que “há um conjunto de mediações que devem ser considerados, tais como as mediações entre a lógica do capital, o projeto de educação para a transformação e a alternativa da cooperação”. (LOTTERMANN, 2017 p.06)

Observamos ainda nesse trabalho o uso da categoria de análise mediação, tomada do método dialético, a partir da qual se pode entender a complexidade da realidade em que o objeto de estudo está inserido e a necessidade de que esta realidade seja considerada como totalidade concreta, de modo que o procedimento de pesquisa busca chegar a essência da informação obtida, ou seja, ir além da aparência imediata que o objeto oferece. (MASSON, 2012, p. 4).

Esse procedimento de cunho epistemológico nos chama a atenção para a prerrogativa de que o estudo acerca dos princípios e objetivos da Educação do Campo não pode prescindir das contribuições do método dialético, na medida em que este possibilita a compreensão da realidade como totalidade, pois é constituída de contradições próprias do movimento da luta de classe social, na sociedade organizada pelo sistema capitalista. (FREITAS, 2008), (MASSON, 2012).

Quanto à investigação de FILHO, Barbosa (2017) é possível perceber que a dissertação denominada “Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato” analisa a forma de oferta da Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), localizada no norte do Espírito Santo. O objetivo propõe analisar a forma como tem sido ofertada a Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré, situada na fronteira entre o campo e a cidade deste município. O debate busca entender as relações que os habitantes desse espaço/lugar constroem no seu processo de formação, observando o contexto sócio-histórico-cultural. Os resultados mostram que o encontro entre diferentes culturas na fronteira tem produzido novas ressignificações de sujeitos e territórios de vivências.

FILHO, Barbosa (2017) apresenta em sua pesquisa conceitos relacionados a EJA (PROEJA) e ao trabalho e educação com ênfase na formação para o mundo do trabalho. As reflexões contidas no texto englobam a modalidade de ensino que estamos pesquisando - Educação Profissional do Campo - porém com outros sujeitos. Contudo, o autor destaca a busca pela formação dos sujeitos para atender ao mercado de

trabalho e às demandas sociais da comunidade. E nos faz refletir sobre Educação e Trabalho visando uma formação reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora.

A dissertação de SILVA, Crispim (2017) intitulada como “A Educação Profissional do Campo: A experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz – Ba”, tem como objetivo geral analisar a experiência de implementação de um projeto de Educação Profissional do Campo e, por conseguinte, avaliar o desenvolvimento do projeto político pedagógico, a concepção de currículo e as dificuldades do processo ensino/aprendizagem sob a ótica dos Agentes Educacionais.

O objeto dessa pesquisa está relacionado à compreensão da identidade do Centro a partir das diretrizes e parâmetros fundamentais que orientem o processo educacional, o currículo integrado, a contextualização do ensino, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade. Essa proposta colabora com o processo de identidade e desenvolvimento do CEEP como instituição formadora. Em comparação à nossa pesquisa, mesmo sendo no mesmo lócus, difere-se porque os sujeitos da nossa pesquisa são os professores e o foco são as contribuições das oficinas formativas para a Organização do Trabalho pedagógico do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire.

O nosso debate pretende articular os processos formativos a partir dos diálogos com os próprios docentes do CEEP, visando a articulação entre teoria/ prática para a elaboração do conhecimento e a orientação da Organização do Trabalho pedagógico para a Educação Profissional do Campo Santaluz/BA.

É relevante mencionar que a pesquisa de SILVA, Crispim (2017) faz referência à identidade do CEEP e sua importância para o território, quando em 2009 começa a oferecer cursos na modalidade da Educação Profissional do Campo, no qual contribuiu para processos de emancipação dos jovens estudantes filhos de trabalhadores rurais da região. A partir da análise do PPP, foi necessária uma revisão do mesmo, elencando projetos curriculares e educacionais, pensando na qualidade da Educação Profissional do Campo.

Os dez anos do CEEP - CAMPO PAULO FREIRE demonstra que a proposta inicial, pensada para os filhos de agricultores e oriundos dos movimentos sociais do território do sisal, perde essa característica, visto que começam a oferecer outros cursos, outros eixos, diferentes da proposta inicial que era o aperfeiçoamento através da Educação Profissional do Campo.

A nossa pesquisa se interessa, sobretudo, em contribuir com estudos e proposições acerca da Organização do Trabalho Pedagógico para o CEEP, na perspectiva da Educação do Campo, de modo que o trabalho pedagógico a ser realizado possa alinhar-se, cada vez mais, com a identidade e os propósitos políticos-filosóficos sob os quais o CEEP foi concebido. O desafio é integrar, nos processos pedagógicos, educação e trabalho. A partir da pesquisa de Silva, Crispim. (2017) será possível um aprofundamento acerca das concepções e objetivos do trabalho pedagógico na instituição e, por conseguinte, se ampliam as chances de qualificação dos processos formativos almejados para o próprio corpo docente e para os estudantes.

A pesquisa apresentada por Oliveira (2016) “A formação de professores na Educação do Campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola” se propõe a investigar o processo de formação continuada dos professores diante das concepções de Educação Rural e Educação do Campo. O objetivo do trabalho procurou investigar os fundamentos filosóficos e pedagógicos do processo de formação continuada dos professores da Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral, analisando em que medida contribui para a qualificação das práticas educativas capazes de provocar mudanças na organização pedagógica da escola e da comunidade.

A escolha por esse trabalho se justifica a partir da experiência apresentada por Oliveira (2016) que evidencia a perspectiva educativa de formação de sujeitos críticos com uma visão de mundo ampliada e uma educação centrada na ideia do coletivo com participação dos sujeitos, além de apontar as contribuições da formação de professores para a qualificação das práticas educativas capazes de promover mudanças na organização pedagógica na escola e na comunidade.

A tese de Ferreira (2015) “Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo? ”, investiga as relações existentes entre o trabalho docente na Escola de Campo e os pressupostos teórico-metodológicos da formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os resultados apontam aspectos de aproximação e distanciamento do trabalho pedagógico, do trabalho docente e dos processos formativos na construção da Escola do Campo, protagonizada pelos trabalhadores camponeses organizados. A conclusão do estudo defende a interação entre a docência, Escola do Campo e formação de educadores em favor da construção da Escola do Campo. Os resultados dessa pesquisa nos ajudam a compreender concepções

e práticas de docência e trabalho coletivo, embora não trate da Educação Profissional e da formação docente para essa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que dentre as onze pesquisas destacadas em nosso trabalho, na tabela 3, o debate sobre as relações entre a Formação Continuada de professores na Educação Profissional do Campo é uma questão que se apresenta com frequência, ora no sentido de se constituir como objeto de estudo, ora como fonte de informações e/ou como alternativa de contribuição para os problemas que se apresentam aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Profissional do Campo e em Escolas do Campo. Com exceção apenas do trabalho de Lottermann (2017) que trata sobre os princípios e objetivos da Educação do Campo, a partir das Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo, todas apontam a formação continuada como uma necessidade dos processos formativos nessa modalidade de ensino. Isso nos provoca a insistir na pertinência do estudo que se encontra voltado a analisar as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo, com vista à elaboração de um plano de intervenção pedagógico no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire.

No contexto das atividades pedagógicas do CEEP, observamos que a realização de estudos e planejamentos coletivos, por parte dos docentes, é uma necessidade, pois, focalizem a relação entre a Educação Profissional do Campo e o projeto da Educação do Campo utilizando as proposições da Organização do Trabalho Pedagógico da instituição.

A revisão sistemática é uma ferramenta valiosa para a discussão teórico-metodológica, pois trouxe resultados oriundos de estudos com sujeitos que participaram de projetos formativos da Educação Profissional e Educação do Campo. Compreendemos assim, que apesar do tema já ter sido alvo de pesquisas acadêmicas, os estudos sobre Formação continuada docente, Educação Profissional e Educação do Campo interligados e na abrangência de abordagem desse estudo se faz importante indagar como a Organização do Trabalho pedagógico contribui para os processos formativos na Educação Profissional do Campo, no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire/ Santaluz - Bahia?

O levantamento realizado apresenta a escassa produção dessa temática, mesmo levando em conta a importância que a Educação Profissional alcançou na última década.

Assim, conseguimos fazer uma breve análise dessas pesquisas, observando os limites e possibilidades para esta modalidade de ensino associada a formação docente.

O desafio de realizar essa análise de teses e dissertações que, a nosso ver, tinha uma relação com o tema da nossa pesquisa, não se limita a identificação da produção, mas mobiliza conhecimentos através das categorias apresentadas e a interpretação das informações nelas contidas. Por mais que o contexto dessas pesquisas não sejam os mesmos, o fazer-se docente (Ser Professor) na Educação Profissional é uma proposta que precisa ser pensada para a construção de uma Educação igualitária e emancipadora no cenário atual.

Propusemo-nos, a partir da revisão bibliográfica sistemática, analisar a produção científica, com foco para os processos formativos de professores na/para a Educação Profissional do Campo. Com os resultados obtidos foi possível concluir que há muitas reflexões e discussões teóricas sobre a temática separadamente, mas poucas produções que se referem ao tema interligado. Este trabalho buscou refletir sobre importância dos estudos com foco na formação docente, e é forçoso afirmar que a formação continuada de docentes, na Educação Profissional é tema recorrente, porém necessário. É, portanto um assunto a ser constantemente revisitado, no intuito de pesquisar, indagar e questionar.

Percebemos que a Educação Profissional do Campo trata de um conhecimento específico e recente por conta da reformulação da Educação Profissional e das novas Diretrizes para a Educação Profissional do Campo BRASIL, (2012), além do aumento de números de oferta dessa modalidade de ensino nas escolas brasileiras. Nesse sentido, os diversos programas de pós-graduação em educação no País, a exemplo, UnB, UFRB e UFBA³ e das instituições de ensino superior do Estado da Bahia (UNEB, UEFS, UESC e UESB)⁴ têm apresentado estudos de relevância científica, buscando responder às problemáticas da formação continuada de professores e à compreensão dos processos formativos no âmbito da Educação Profissional do Campo e/ou da Educação do Campo em geral.

³ Universidade de Brasília; Universidade Federal do Recôncavo Baiano; Universidade Federal da Bahia.

⁴ Universidade do Estado da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana; Universidade Estadual de Santa Cruz; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Diante das análises realizadas percebemos como ocorreram e quais as principais abordagens dos processos de produção de estudos com foco nos processos formativos docente e Educação Profissional do Campo no intuito de, sobretudo, contribuir com a disseminação e a produção de estudos que discutem as problemáticas correspondentes a essas produções.

Vale ressaltar que as pesquisas aqui apresentadas mostram o que se tem discutido acerca do tema e como esse referencial teórico tem crescido nos últimos anos. Para tanto, essas pesquisas oferecem elementos que nos permitem encontrar âncora teórica de estudo, assim como, avançar em novas produções referentes a formação docente na/para a Educação Profissional do Campo, para continuamente, potencializar essa modalidade de ensino.

Refletir sobre esses conceitos apresentados em outras pesquisas nos fazem entender que, mesmo sendo tema recorrentes, sempre há novas intenções/hipóteses a pesquisar. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir o capítulo teórico relacionado as Concepções da Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Profissional do Campo. Os estudos dessas concepções são importantes para construção de uma proposta de Educação Profissional do Campo de forma emancipatória.

CAPÍTULO II – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO

A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças (OSCAR JARA).

Neste capítulo iremos discutir a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Profissional do Campo, perpassando pela Pedagogia Socialista, pelo conceito de Politecnia que no qual envolve Educação Profissional e relaciona Escola/Trabalho e também Educação do Campo, ancorados no Materialismo Histórico Dialético (MHD). É importante destacar as contribuições de Marx (1968), Dermeval Saviani (1989, 2003, 2008, 2009), Gaudêncio Frigotto (1984, 1985, 1988, 1991), Pistrak (2011, 2015),

Acácia Kuenzer (1989, 2003, 2007), Lucília Machado (2009, 2011, 2012) Caldart (2008, 2010, 2012) Villas Bôas (2017) Freitas (1994), Ferreira (2015) dentre outros.

Inicialmente, vamos entender que o conceito de Organização do Trabalho Pedagógico não está definido, visto que Freitas (1994, p.89) apresenta como “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento”. Dessa perspectiva a compreensão OTP oscila entre os sistemas organizacionais de modo geral, mas, também está vinculada as práticas pedagógicas.

A abrangência desse conceito ora reflete Teoria Educacional através do projeto histórico de Educação e Sociedade, ora Teoria Pedagógica que envolve os princípios norteadores da didática. Ou seja, a compreensão de OTP inclui toda ação educativa, dentro e fora da escola. Nessa pesquisa, fazemos referência ao conceito de OTP utilizado por Luiz Carlos de Freitas (1994) quando afirma que:

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 1994, p. 90).

No que diz respeito ao entendimento desse tema, a OTP é a organização global do trabalho pedagógico, desde a compreensão institucionais referentes às legislações escolares, o Projeto Político Pedagógico (PPP), até o desenvolvimento das ações ou projetos aplicados em sala de aula ou fora dela.

O Trabalho Pedagógico envolve quatro categorias: conteúdos e método; objetivos e avaliação. Tais categorias refletem a função social da escola capitalista, visto que a idealização dos objetivos se concretiza ou se opõe no momento da avaliação. Bem como “a objetivação da função da escola capitalista se dar no interior do seu conteúdo/método”. (FREITAS. 1994, p. 93). Portanto, “a finalidade da OTP deve ser a produção de conhecimento através do trabalho como valor social” (FREITAS. 1994, p 96).

As categorias da OTP abrangem, principalmente, a reflexão da prática pedagógica e os processos educativos sociais. É necessário ressaltar que também faz

parte desse debate, o planejamento individual e coletivo, a contratação e formação de professores, o espaço escolar e a organização curricular.

Neste contexto, podemos afirmar que a Organização do Trabalho Pedagógico está relacionada às condições sociais, políticas e econômicas da sociedade. Visto que “se queremos formar lutadores por uma nova sociedade, haverá que formá-los a partir da realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Teremos que abrir a escola para a ‘vida’ e impedir o isolamento da escola em relação a esta”. (FREITAS, 2010, p. 97). Por isso, as diretrizes para a Educação Profissional do Campo precisam ser incorporadas a esse debate visando ampliar e assumir o papel social da escola e a construção coletiva dos princípios educativos da organização escolar e social. Podemos afirmar, portanto, que a relação escola-trabalho, sob o modo de produção capitalista, assume um novo debate dentro da OTP.

Visando conhecer a Organização do Trabalho Pedagógico associada à Educação Profissional do Campo, optamos por entender, inicialmente, o processo histórico que envolve Escola e Trabalho, bem como as políticas públicas, as propostas pedagógicas e os princípios norteadores que esse tema está relacionado. Por isso, no transcorrer desse capítulo teórico, conheceremos a Pedagogia Socialista e a importância da Politécnica, a origem e evolução da Educação Técnica/Profissional e a luta por uma Educação do Campo, visando “construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p.11).

É nesse sentido que defendemos a Organização do Trabalho Pedagógico dentro do CEEP – Campo Paulo Freire, na perspectiva do trabalho coletivo docente, o planejamento - individual e coletivo - de ações teóricas e práticas, bem como busca pela formação e valorização docente visando o fortalecimento da Educação Profissional do Campo a partir do conceito de Escola e Trabalho.

2.1 Pedagogia Socialista e Politécnica

As pesquisas Marxistas colocam nas mãos dos trabalhadores um instrumento de luta, no qual a aquisição do conhecimento é uma alternativa emancipatória, intencionalizada através da formação humana e da afirmação de sujeitos coletivos de luta, visando a construção de um projeto político contra-hegemônico. Marx sugere o

socialismo como uma forma social de mais alto nível e encontra na classe trabalhadora, no proletariado, o sujeito histórico ou “o portador material da revolução capaz de superar a sociedade capitalista” (KONDER, 1992, p. 1003).

Caldart e Villas Boas (2017, p. 10) entende a Pedagogia Socialista como “o conjunto de esforços teóricos e práticos de fazer a educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista e criar uma nova ordem social, socialista” Portanto, ao tratar da pedagogia socialista, pretendemos discutir as contribuições das experiências concretas de formação humana nos processos revolucionários e como as organizações políticas e dos movimentos sociais dimensionaram dialeticamente esse processo. Caldart e Villas Boas (2017) afirmam que:

A Pedagogia Socialista é, portanto, a afirmação teórica e prática de uma alternativa emancipatória radical da educação, construída pelos próprios trabalhadores e suas organizações em todo o mundo. [...] a Pedagogia Socialista envolve todas as formas e dimensões dos processos de formação humana. (CALDART E VILLAS BOAS, 2017, p. 10).

Buscando entender a Pedagogia Socialista a partir da concepção de Marx, podemos perceber que a união do ensino com o trabalho permitia o aumento da produtividade e, com isto, a possibilidade de tempo livre viria contribuir para o desenvolvimento intelectual do homem. Essa prerrogativa formativa, ancorada na Pedagogia Socialista, demarca as concepções diferenciadas de formação humana e conecta aspectos de escola e vida, visando a construção de uma sociedade menos desigual. De fato, a experiência socialista do início do século XIX introduz no ambiente escolar a Educação Politécnica com o objetivo da formação humana em todos os seus aspectos – físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político – combinando estudo e trabalho. (FRIGOTO e CIAVATA, 2012. p. 751).

Arruda (2012) corrobora com essa discussão quando cita que formação humana é formação intelectual e espiritual associada à formação técnica e científica. Portanto, a Pedagogia Socialista reflete teoria e prática vinculada às experiências de luta social e percepções contra hegemônica, pois intervêm nas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e científicas. Aníbal Ponce (1994, p.165) afirma que “O socialismo, ainda que seus inimigos digam o contrário, aspira a realizar a plenitude do homem, isto

é, libertar o homem da opressão das classes, para que recupere, com a totalidade das suas forças, a totalidade do seu eu”.

Dessa maneira, nos debruçamos sobre os debates dos pedagogos Schulgin, Krupskaia e Pistrak, que acreditavam na formação omnilateral do sujeito para o desenvolvimento de todas as potencialidades, assim como forma de superação da formação limitada e direcionada pelo capital para um trabalho alienado, potencializando e incentivando a pedagogia socialista no início do século XX na Rússia.

O movimento sociológico no Brasil manifesta-se no final do século XIX com as lutas do movimento operário após a abolição da escravidão em 1888, e, posteriormente, com a fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902, em defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. (CALDART E VILLAS BOAS, 2017, p. 105). Essas ações culminaram na organização dos educadores e o advento dos movimentos sociais em prol de políticas públicas da educação, visando a educação popular. Segundo Caldart e Villas Boas (2017, p.110) “a expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo”.

Observando a construção histórica da Pedagogia Socialista segundo Caldart e Vilas Boas (2017) através dos escritos de Saviani, percebemos que a periodização da Pedagogia Socialista se confunde com as Pedagogias contra hegemônicas. A organização dos movimentos de trabalhadores e operário articularam estratégias de luta para superar a desigualdade e fazer prevalecer seus interesses. Vale ressaltar que o período histórico da Pedagogia Socialista no Brasil, perpassa pela pedagogia de orientação libertaria até 1920, continua com o advento do comunismo e a influência socialista em defesa da escola pública, na década de 60. As lutas persistem com o movimento de educação e cultura popular antes da ditadura militar. Nesse período (1965/1976) alguns movimentos aconteceram, porém com a força dos intelectuais e estudantes tentando resistir à ditadura.

Entendemos que o contexto histórico e político do Brasil tem relação intrínseca, sobretudo, com as lutas em defesa pelo direito comum. Assim, entre 1977/2000 as organizações dos educadores mobilizaram propostas para que a escola pública elaborasse o Plano Nacional de Educação e firmasse compromisso legal através da elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Os anos seguintes (2001/2017) demonstram que os movimentos sociais tentaram reorganizar as redes de educação básica através da Pedagogia dos Movimentos. Nesse período, os Movimentos

dos Trabalhadores se fortaleceram e o processo de construção coletiva referente às políticas públicas para a educação, principalmente do campo, são efetivadas.

Um fato que merece destaque nesse panorama traçado por Caldart e Vilas Boas (2017, p. 113) é que a construção da Pedagogia Socialista no Brasil está interligada com “a necessidade de construir pedagogias contra hegemônica”, buscando articular educação e transformação social. Desse modo, surgiram pedagogias que objetivam orientar a prática educativa contra a visão liberal. A Pedagogia da Libertação, pensada por Paulo Freire, bem como a Pedagogia da Terra, foram marcos importantes para a redemocratização da educação Brasileira.

Desse modo, algumas escolas do país estabeleceram propostas a partir da tríade dos princípios da Pedagogia Socialista: educação mental, educação física e instrução politécnica ou tecnológica, pois “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (CALDART E VILLAS BOAS, 2017, p. 226 apud MARX, 1866).

Um fato importante a ser mencionado é que o desenvolvimento dessa tríade reflete na formação omnilateral humana, ou seja, os seres humanos desenvolvem todas as dimensões humanas pelo trabalho educativo e com âncora no projeto socialista.

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p.13).

O projeto socialista através do trabalho educativo tinha a finalidade de formar homens e mulheres com vistas a viver em uma sociedade sem classes. Vale salientar que essa proposta dependia também que a instrução politécnica fosse efetivada. Para tanto foi necessário fundar escolas politécnicas.

Com surgimento de escolas politécnicas, um novo sistema é incorporado à pedagogia socialista e a definição de “escola e trabalho”. O conceito politécnico abrange a instrução para os diversos tipos de trabalho, sejam eles agrícolas, técnicos e/ou artístico-artesanal, e engloba o conhecimento teórico e prático em diversas funções.

A Educação Politécnica defende formação das capacidades de trabalho universais, a autonomia intelectual e profissional dos indivíduos. Assim, podemos dizer que a Educação Politécnica contribui para desenvolvimento omnilateral do ser humano.

Neste debate, é necessário compreender a origem do termo politecnia, e historicamente, sua concepção associada à escola, trabalho e formação humana. Etimologicamente, o termo politecnia significa “muitas técnicas” e nasceu com o sociólogo alemão Karl Marx na primeira metade de 1800. Saviani (2003, p. 140) adverte que “politecnia, literalmente, significa, múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”.

Na teoria Marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo e afirma que a educação politécnica busca relacionar a concepção de formação humana com um projeto de construção de uma sociedade sem desigualdades. Saviani (1989) corrobora ainda que politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Essa definição está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios e fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Historicamente embasada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Dessa maneira, politecnia é compreendida como “[...] processos de conhecimentos e de formação da consciência [...]” (GOMEZ, 2012, p. 60). Portanto, esse conceito compreende o trabalho como uma forma de relação social fundamental e manifestação da vida. Sendo assim, a partir do trabalho que explicitamos a natureza da educação, pois, quando afirmamos que “(...) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2008a, p.12).

As escolas politécnicas surgiram como processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; posteriormente as escolas de ensino profissional foram incorporadas as características do ensino

politécnico, considerando a relação escola e trabalho como fatores importantes para o desenvolvimento humano.

Portanto, a proposta socialista associada ao conceito de Politecnia expressa um novo modelo de organização, pois tenta superar as relações de trabalho sob o próprio capitalismo e romper com essa hegemonia. Assim sendo, a concepção de Educação e Trabalho apresentada nessa pesquisa estão fundamentadas nas ideias pedagógicas de Marx e Engels quando afirmam que as relações entre “estudo e trabalho produtivo estão aplicados no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de valores de uso para que possa contribuir para a derrubada das condições capitalista de exploração.” (NOGUEIRA, 1990, p. 90).

De fato, o princípio marxista transcende a lógica da produção, do trabalho remunerado, e alcança a capacidade humana de controlar e transmitir o conhecimento científico e tecnológico. Esse conceito é atualizado através das lutas por uma Educação para todos. Diante disso, percebemos que a Educação Profissional e Educação do Campo capacitam os trabalhadores não só para o mundo do trabalho, mas conscientizam para uma luta contra hegemônica através do conhecimento. Por isso, iremos apresentar um breve relato sobre a Educação Profissional do Brasil e como esta se tornou uma possibilidade educativa de formação e emancipação humana.

2.2 Percursos da Educação Profissional no Brasil

“Não há sociedade sem trabalho e sem educação”.
Konder

A Educação Profissional, na perspectiva da Educação do Campo, fundamenta-se nas concepções e práticas educativas da Pedagogia Socialista, e tem como objetivo a interligação de escola e trabalho, bem como a formação humana omnilateral. Mas sob a égide da lógica do modo de produção capitalista é possível afirmar que a Educação Profissional, ao longo dos anos, apresenta outra conotação, aquela relacionada à instrução técnica sob a perspectiva da capacitação da mão de obra para a venda da força de trabalho.

Para compreender a Educação Profissional no Brasil é necessário voltar ao período de colonização e os conceitos de Educação e Trabalho trazidos pelos colonizadores e posteriormente legalizados pelos chefes de estados ou presidente do

Brasil. Por isso, fizemos um recorte observando a estrutura política, econômica, cultural, social e histórica do país, buscando entender como os conceitos debatidos aqui, sofreram influências e se modificaram ao longo tempo e espaço.

No cenário brasileiro, o processo histórico da Educação Profissional é perceptível através das práticas educativas e de convivências com os índios e socializadas pelos portugueses em 1500. Manfredi (2002, p.67) afirma que tais práticas “tratava-se de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante os exercícios das múltiplas atividades da vida em comunidade”.

Cunha (2000a) apresenta relatos referentes ao período em que os Jesuítas começam a ensinar alguns ofícios aos índios e, posteriormente, os escravos para que os mesmos não ficassem desocupados (no ócio). A proposta no período colonial, durante os dois primeiros séculos da colonização portuguesa, prevalecia a partir das práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho nos engenhos. Essas práticas exigiam aprendizagem dos ofícios, tanto os termos técnicos quanto os termos sociais, muitas vezes aprendidas e desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Diante desse contexto, percebemos que o capitalismo herda e impõe metodologia e técnicas ancoradas nessa proposta, visto que qualificar a mão de obra poderia alavancar o desenvolvimento econômico do país. Por isso, fazia-se necessário oferecer um curso técnico aos trabalhadores, pois funcionários qualificados produzem mais e em menos tempo, aumentando a competitividade e gerando renda. Por isso, o ensino dos diversos ofícios tornou-se uma forma autárquica e generalizada.

Neste período, podemos perceber que o trabalho estava vinculado à força manual de produção, e predisponha uma representação do sistema escravocrata no Brasil, sem que houvesse formação humana e social dos escravos e posteriormente dos homens livres, criando sob a ótica da elite, um estigma de trabalho desqualificado para os serviços ou atividades que exigissem esforços físicos e manuais. Partindo dessa premissa, alguns serviços manuais foram “branqueados” e proibidos que negros e mulatos os executassem, criando assim conceito de trabalho manual-intelectual. (CUNHA, 2000d, p. 90).

E importante citar que em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, a Educação Profissional incorpora um novo conceito. A partir da constituição do aparelho educacional escolar, fundaram as instituições públicas de ensino superior com o

objetivo de formar pessoas para atuarem no exército e na administração pública. Essa proposta estabelece a formação profissional com vistas à preparação de operários para o exercício da profissão. Castanho (2006, p.10) assegura que:

“Como decorrência, no âmbito da Educação Profissional, cria-se em 1809 o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento do poder público no Brasil voltado à educação dos artistas e aprendizes. Ainda assistencialista? Sim, como não poderia deixar de ser pelos motivos já expendidos referentes à questão do trabalho e do aprendizado para o trabalho de maneira compulsória numa estrutura escravista. Tinha como finalidade explícita “socorrer a subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal”, conforme decreto do príncipe regente” (CASTANHO, 2006, p. 10).

A criação dos Colégios das Fábricas evidenciou um grande passo ao redirecionamento da Educação Profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. O Colégio das Fábricas é, portanto, o primeiro estabelecimento público brasileiro voltado à educação de ofícios. De início sua constituição era de “artífices e aprendizes vindos de Portugal” (CUNHA, 2005a, p.76).

Na transição do Brasil Império a Brasil República, “o país ingressava em uma nova fase econômica e social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (MANFREDI, 2002, p. 79). Esse fato gerou a necessidade de qualificação profissional, que segundo Manfredi (2002, p.80) “é um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres” dos diversos setores da sociedade brasileira. Destarte, é relevante mencionar que em 1906, o presidente do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, deu início ao ensino técnico no Brasil, com a criação de quatro (04) escolas profissionais, que eram destinadas ao ensino de ofícios e à aprendizagem agrícola. Assim, neste ano, o Ensino Profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia.

Segundo Cunha (2000b) a Educação Profissional e Tecnológica teve, de fato, início oficial no Brasil, com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando foram criadas dezenove (19) Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das unidades de federação, com o objetivo de formar operários e contramestres,

ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício.

A estratégia de distribuir cada escola em um Estado da Federação inicialmente não obteve vantagens, visto que em algumas capitais o desenvolvimento industrial praticamente inexistia e, portanto, não necessitava dessa formação profissional. Contudo, essa localização permitiu que os estados criassem suas próprias redes de ensino profissional, redesenhando e organizando o ensino profissional propostos nas antigas Escolas de Aprendizes. Ressaltamos que o Estado de São Paulo foi quem mais se destacou nessa modalidade de ensino, considerando que no ano de 1920, oferecia 139 cursos com mais de 50 mil estudantes frequentando.

O processo de expansão do ensino técnico nos estados reflete o pensamento dos governantes, tendo em vista o desenvolvimento do Estado. Ao observarmos a quantidade de curso e matrículas no estado de São Paulo, visualizamos dois fenômenos que ocorreram naquela década: a expansão internacional da economia cafeeira e a urbanização e modernização da cidade provocada pela imigração de alemães, italianos, franceses, portugueses e espanhóis, que modificou a cultura e dividiu os espaços urbanos da cidade de São Paulo. Em virtude da produção e exportação do café, Moraes (2001, p. 170) afirma que foi “nos períodos da alta lucratividade média da cafeeira que se criaram as condições para que parte dos lucros fossem investidos em segmentos das atividades econômicas: bancos, construção de estrada de ferro, indústrias e usinas”.

Esses fatores proporcionaram o desenvolvimento educacional técnico e a expansão do sistema industrial em São Paulo, visto que havia necessidade de oferecer melhores produtos e serviços aos novos habitantes da cidade, como uma forma de elitização. Datam que havia, “só na capital de São Paulo, cerca de 150 mil imigrantes, (ROLNIK, 2001) que buscavam uma segunda chance na indústria ou nos serviços” (SEVCENKO, 2009). Por isso, acontece a reforma educacional e o incentivo a qualificação dos trabalhadores imigrantes objetivando modernizar a capital e modificar condições técnicas, sociais e culturais de produção, necessitando de “qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular” (MANFREDI, 2002, p.79), promovendo as forças de trabalho para o desenvolvimento do país.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir disso, iniciou um período de expressivo desenvolvimento para a Educação Profissional, pois

começaram a se preocupar com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo que a industrialização exigia. Esse período foi marcado por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Nesse período, segundo Manfredi (2002, p. 80), a igreja era concorrente do Estado, principalmente na área da educação, e lutava por uma educação humana. Por isso, solicitava do Ministério de Educação e Saúde Pública, um plano geral de educação que garantisse uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Efetivada com a nova Constituição Federal de 1934, quando a educação básica passa a ser vista como um direito de todos e dever do estado.

Contudo, tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior. Podemos destacar que até 1932, o curso primário para a classe trabalhadora vinha acompanhado das alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Mas para as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de cursar o ensino superior, optando pela profissão. Para Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no Taylorismo-Fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro. (KUENZER, 2007, p. 27).

Ao longo das décadas de 1930 e 1940, essa modalidade de ensino possibilita o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. A Constituição de 1937 foi a primeira a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, estabelecendo que:

“As escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados” (Brasil, 1937, s.p.).

Nessa época, a Educação Profissional passa a capacitar e formar a classe trabalhadora com objetivo de produzir em larga escala e com mais qualidade. A visão de trabalho está associada à produção remunerada, ao emprego, e muitos defendiam que “a imersão no trabalho constituía a verdadeira escola” (MANFREDI, 2002, p. 31) onde o ser humano não mais aprendia um ofício para ocupar o tempo ócio, mas se profissionalizava para o mercado de trabalho.

Posteriormente, leis e decretos foram estabelecidos, visando a melhoria da educação nessa modalidade. Podemos citar a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais e o Decreto-lei n.º 4.422 de 1942, que transforma a educação básica do país com a Reforma Capanema. Escott e Moraes (2012, p. 1495) cita:

“Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior” (ESCOTT & MORAES, 2012, p. 1495).

A estrutura da Reforma de Capanema, por razões econômicas e ideológicas, redefiniu currículo e articulou os cursos, ciclos, ramos e graus da Educação Profissional. O Decreto-lei n.º 4.244/1942 vigorou até o final do governo Kubitschek quando, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de n.º 4.024/1961, que “reconhece a integração completa e do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (KUENZER, 2007, p. 29).

De 1964 a 1985, época da ditadura, a educação brasileira sofre novamente outras mudanças, e os governos, por meio da Lei n.º 5.692/71, estabeleceram o Ensino Médio Profissionalizante para todo o ensino do 1.º e 2.º grau, com perspectiva tecnicista. Essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos (MANFREDI, 2002, p.105). Entretanto, a profissionalização compulsória não prosperou, visto que não havia condições de transformar todo o ensino público em formação geral e Educação Profissional. E em 1982, a Lei 7.046/82 reestabelece a

modalidade de educação geral. Segundo Kuenzer, essa legislação retoma o modelo das escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, assim:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. (KUENZER, 2007, p. 30).

A proposta de profissionalizar a educação seria favorável se o país não tivesse uma dívida educacional com a classe pobre e trabalhadora. Pensamos que não conseguiria reparar todos os anos que a educação foi negada e oferecida como uma prática assistencialista. Nenhuma legislação poderia equalizar a qualidade e o acesso do processo educacional ofertado no país, visto que educação passa a ser um privilégio e trabalho uma necessidade de sobrevivência.

Portanto, a educação, nesse período, apresenta duas funções do sistema produtivo. Enquanto uma modalidade de ensino possibilitava uma formação geral com proposta acadêmica e intelectual, a outra concentrava esforços na formação profissional, ensinando as formas de saber/fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais. Arroyo (1997) afirma que o modo de produção capitalista gera uma escola de classe que obedece aos interesses da burguesia, dominando e embrutecendo os trabalhadores.

O processo histórico de lutas política-ideológicas no Brasil sugere, novamente, uma reformulação das políticas públicas para a educação através das diretrizes e legislações vigentes no país. A constituição de 1988 possibilitou o processo de democratização e acesso a escola pública e gratuita, visando uma educação mais crítica e humana para a classe trabalhadora.

Nessa conjuntura, entra em vigor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 9.394/1996 e o Decreto Federal 2.208/97, que instruíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Já a portaria nº 646/97 criou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) e impôs um conjunto de medidas legais que estabeleceu a separação entre o Ensino Médio e Profissional.

Nesse contexto, a Educação Profissional deixa de ser referência na educação básica de ensino, pois o ensino técnico ou profissional passa a ocorrer, quase que

exclusivamente, nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (MEC, 2007). Para Frigotto (2000) tais mudanças acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado. Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a Educação Profissional, ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349).

De acordo Frigotto (2000), a separação dessas modalidades de ensino prioriza um processo formativo e avalia o desempenho de competências e habilidades dos estudantes para o Ensino Médio, porém viabiliza a extinção do nível técnico, desconsidera a necessidade da existência de projeto de Educação Profissional para Campo, considerando que o incentivo à educação nas escolas agrotécnicas diminuíram. Essa legislação ainda, somadas às reformas subsequentes, feriu o direito fundamental de acesso à formação humana integral, acelera o processo de fechamentos de escolas rurais e permite que a formação técnica seja de responsabilidade da iniciativa privada, priorizando somente cursos de formação aligeirada. Segundo Manfredi (2016, p.104) essa legislação separou os ensinos médios do profissional “gerando sistemas de redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária”. É importante destacar que essas mudanças estão em concordância ideológica com o Consenso de Washington, quando afirma que: a iniciativa privada age com maior eficiência do que o Estado.

Partindo do pressuposto, percebemos que a escola capitalista, fazia distinção entre as escolas públicas e as escolas privadas, potencializando a eficiência do setor privado e desmerecendo as propostas escolares que outrora o ensino público ofertava. O sistema capitalista separa o fazer e o pensar, o trabalho intelectual do manual, valorizando muitas vezes a formação profissional e técnica e menosprezando a importância da formação intelectual e omnilateral do trabalhador. Desse modo, corroboramos com as ideias de Kuenzer (2007) quando cita que os processos educativos na sociedade capitalista visam o desenvolvimento de competências básicas e profissionais adequadas à flexibilidade do mercado de trabalho e da produção, eliminando os aspectos de formação humana.

Em síntese, percebemos uma dualidade: Educação X Capacitação. Essa divisão acontece a partir da negociação do/pelo sistema educativo e Sistema produtivo, visto que o governo considera o ensino profissionalizante mais caro do que o médio regular. A proposta do Estado era uma oferta de nível médio de formação geral, adequando a inserção no ensino superior, deixando a Educação Profissional atrelada aos setores da iniciativa privada (Sistema “S”), os quais adaptariam os currículos conforme as demandas do mercado. Manfredi (2006, p.106-107), sobre as razões dessa divisão, explica:

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do Ensino Médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permitia, por um lado, que a democratização do acesso fosse feita mediante um ensino generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um Ensino Médio de caráter profissionalizante, e, por outro, ensejava a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tendia a comprometer a democratização do acesso ao Ensino Médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que então rede de escolas públicas técnicas pudesse funcionar com o aporte de recursos provenientes da iniciativa privada [...] a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionariam com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de Ensino Médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma reduzida parcela da população, por causa dos processos de reorganização do trabalho instaurado a partir dos anos 90 (MANFREDI, 2016, p.106-107).

As reformas propostas pelo Governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 a 2003, foram um processo de desmonte do Ensino Médio Profissionalizante, cujo currículo era organizado de forma interligada e atendendo os interesses da reestruturação capitalista, acentuando novamente a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (WIEDEMANN, 2018, p.159). Percebe-se que no capítulo específico sobre a Educação Profissional, artigo 39, tinha finalidade de desenvolver “aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Ou seja, o objetivo dessa formação estabelece os interesses do mercado e as competências para o trabalho.

Com novas eleições presidenciais, e a vitória do sindicalista e integrante do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula de Silva, o Brasil seria governado por quem tinha como compromisso e proposta inicial, fazer avançar a educação nacional brasileira. O primeiro ato constituinte é a revogação do Decreto 2.208/97 e a regulamentação do Decreto 5.154/04, integrando novamente a Educação Profissional ao Ensino Médio. O governo Lula pauta a educação como direito social que tinha como base “a construção de mecanismos de participação e controle social, o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social” (MANFREDI, 2016, p.248). Por isso, buscou resgatar as concepções e princípios gerais que norteiam a Educação Profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio numa perspectiva e compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico e com a formação humana integral, que precisa ter como orientação básica a prática social.

O Decreto nº 5.154/2004, de julho de 2004 (BRASIL, 2004), visa projetar como ideal, o Ensino Médio unitário e politécnico. Nesse ano, o governo Lula da Silva empreende uma política mais integrada e autoriza o processo de expansão da Educação Profissional no país. Eliezer Pacheco assumiu a coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e afirmou que a nova proposta para a Rede de Educação Profissional relacionava ensino técnico e científico, bem como articulava trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Nesse contexto, começou a ampliação da Rede Federal de EPT, afirmando que:

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a instalação, entre 2003 e 2010, de 214 novas escolas vem ampliar a rede federal na perspectiva de colaboração com os demais sistemas de ensino para fortalecimento da oferta de EPT e, ao mesmo tempo, encaminha-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (PACHECO, 2011a, p. 6).

Assim, o novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica foi criado. Instituído pelo Decreto 6.302/2007, o Programa Brasil Profissionalizado, visava fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, em que os estados receberiam investimentos para criação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Os valores repassados pelo Programa deveriam “ser

empregados em infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores”. (RAMOS, 2011, p.13).

Podemos afirmar que o Decreto de 2007 tem objetivo de valorizar não só uma modalidade de ensino, mas de capacitar professores e estudantes para um modelo de educação que pensa na formação integral dos sujeitos, associando escola e trabalho, formação profissional e intelectual, idealizando uma escola que contribua para diminuir as desigualdades sociais e oferecer estudantes preparados para o mundo do trabalho. Pois, a finalidade da escola pública não se limita a profissionalização, mas capacitar trabalhadores para que estes assumam qualquer função, independente do setor. Conforme Kuenzer (2007), os projetos de Educação Profissional contemplem:

"uma amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social" (KUENZER, 2007. s/p).

De acordo com a autora, a Educação Profissional deve proporcionar não só uma formação intelectual e tecnológica, mas também humana. É importante notar que a qualificação profissional de qualquer trabalhador não é resultado, apenas, da quantidade de noções ensinadas, mas sim, da construção individual e coletiva de cada pessoa, de dimensões diferentes, sejam elas intelectuais, afetivas, físicas, manuais, relacionais. Dessa maneira, percebemos um avanço significativo nas propostas de Educação Profissional do Brasil através dos decretos e legislações aprovadas, visando a expansão dessa modalidade de ensino no país.

Por conseguinte, através da Lei nº 11.741/2008, art. 39, § 2.º, foram definidas três modalidades de ensino envolvendo a Educação Profissional, no qual abrange os seguintes cursos: “I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – De Educação Profissional técnica de nível médio; III – De Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, s.p.). Posteriormente, a Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria trinta e oito (38) Institutos Federais (IF) de Educação, Ciência e Tecnologia, distribuídos em todos os estados do Brasil, “tendo como foco a justiça

social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2010). Pacheco (2011a, p.13-14) afirma:

[...] 38 institutos, com 400 campi espalhados por todo o território brasileiro, [...], atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (PACHECO, 2011a, p. 13-14).

A criação dos IFs, no segundo mandato do governo Lula da Silva, inicia um processo de organização, expansão e interiorização das instituições federais de ensino e contribuiu para expansão da Educação Profissional em todos os estados do país. A proposta do Ministério de Educação e Cultura (MEC) considera que os IFs “[...] responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3).

Podemos afirmar que o objetivo da expansão da Educação Profissional por todo país, além de contribuir para o desenvolvimento profissional e tentar diminuir as desigualdades econômicas, esse projeto de Educação Profissional tinha compromisso com os interesses de classe trabalhadora, ou seja, mais um projeto contra hegemônico, pois procuraria formar trabalhadores de nível médio e superior a partir dos princípios da formação omnilateral.

Portanto, o currículo pedagógico para a Educação Profissional de nível médio e superior estava fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando a fragmentação entre formação geral e específica, humanista e científica, que caracterizava a história da educação brasileira.

É necessário citar que a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil assumiu um papel estratégico para o desenvolvimento do país, contribuindo para os avanços educacionais no que diz respeito ao processo de democratização, do acesso e permanência, da construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, atendendo a diversos públicos, em diferentes áreas da produção, sendo compromisso do Estado.

Nesse contexto, vale lembrar que era atribuição da União, estabelecida na LDB em seu artigo 9º, inciso I, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). A proposta da Lei nº 8.035/2010 visava aprovar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, porém a tramitação no congresso delongou-se por três anos e, somente em 2014, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei n.º 13.005, para o período de 2014-2024, apresentando 20 metas e 254 estratégias para democratizar a oferta de educação pública no país. Pires (2011, p. 203) “acredita que a oferta de uma educação integrada traria, dentre outras, a possibilidade de uma formação mais ampla, mais humana”. Essa modalidade de ensino buscou superar o tecnicismo e o profissionalismo.

Nos anos seguintes, a Lei n.º 12.513/2011 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2011), ampliando a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica. É fato que, na última década, a união e os estados fortaleceram a Educação Profissional, tendo em vista a melhoria na qualidade da oferta desta modalidade de ensino. Ao longo da história, é preciso reconhecer que a Educação Profissional foi concebida como profissionalização, mas que atualmente busca emancipação humana. Assim, podemos concluir que a proposta de Educação Profissional é um desafio epistemológico, histórico, político e pedagógico.

Com essa contextualização histórica e educacional, é imprescindível pontuar que essa modalidade de ensino não se desenvolveu apenas com legislação e estudantes. Precisamos fazer referência ao papel do professor nesse processo de implantação e expansão da Educação Profissional, visto que existia e ainda existe uma carência no número de profissionais qualificados para atender essa demanda. Paiva afirma que essa modalidade resiste “pelo esforço dos que o abraçaram” (PAIVA, 2012, p. 51). Nesse debate, podemos afirmar que bacharéis e tecnólogo foram inseridos no processo educacional para tornar-se professor. Nessa época ofereceram “o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial” (SANTOS, 2015, p. 217).

Visto que a quantidade de professores preparados para a Educação Profissional era insuficiente, observou uma dicotomia entre a formação teórica e a formação técnica, ou professores licenciados e professores Bacharéis, pois muitos deles não tinham habilitação necessária para “ensinar” no Ensino Profissional. Assim, “a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para adaptação à realidade instável e incerta” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 18) e ainda,

de acordo com Santos (2015), “a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico” (p. 213).

No Documento Base (BRASIL, 2007b) para o Ensino Médio e Profissional aponta para “Formação continuada de professores e gestores” (p. 60) e objetiva construir um quadro de referência e sistematização das concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas com vistas à continuidade do processo de ensino/aprendizagem nessa modalidade.

Portanto, para situar a pesquisa, iremos abordar como foi a implementação da Educação Profissional na Bahia, a expansão dos Centros Estaduais ou Territoriais de Educação Profissionais (CEEP ou CETEP) e o percurso histórico educacional durante esse período, bem como o acesso dos estudantes aos diversos cursos dessa modalidade de ensino.

2.2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA

Como foi citado, durante todo o processo histórico da Educação Profissional no Brasil a descentralização das escolas técnicas nos estados fazia parte da expansão para que mais pessoas pudessem ter acesso a essa modalidade de ensino. Na Bahia, o CEFET foi transformado em Instituto Federal da Bahia– IFBA, visando atender ao projeto do governo federal para o pleno desenvolvimento socioeconômico do país e principalmente do Estado.

O Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, criou a Superintendência de Educação Profissional – SUPROF, atualmente denominada Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica - SUPROT, e nomeou o Professor Antônio Almerico Biondi Lima como superintendente. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia confiou a SUPROF a responsabilidade e o compromisso para o fortalecimento da educação técnica profissional e pelo projeto político que assegurasse uma oferta tecnológica pública e de qualidade socialmente referenciada.

Dessa maneira, competia a SUPROF elaborar o Plano de Educação Profissional da Bahia e cumprir as metas adotadas pelo Estado, no que tange a Educação Profissional. A primeira ação foi direcionada a Criação do Centro Estadual de Educação Profissional da Bahia – CEEP e o Centros Territoriais de Educação Profissional – CETEP. De início, a estruturação e diferenciação dessas instituições não estão apenas

no nome, mas na oferta dos cursos/eixos tecnológicos e também foi pensado a partir da realidade e diversidade sócio geográfica da Bahia. Assim, nos CEEPs, existia a prioridade para um único curso ou eixo tecnológico. Já no CETEP a abrangência dos cursos e eixos tecnológicos eram diversos. Vale salientar que dois dos CEEPs da Bahia receberam ainda uma especificidade maior e foram denominados Centro Estadual de Educação Profissional do Campo: um situado no Assentamento Terra Vista, município de Arataca, o CEEP do Campo Milton Santos, e o outro localizado município de Santaluz que é o *locus* da nossa pesquisa, o CEEP do Campo Paulo Freire.

A política de implantação dos CEEPs do Campo se propunha oferecer Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia e outros cursos do Eixo de Recursos Naturais, a fim de formar profissionais técnicos, éticos e politicamente competentes para enfrentar o desafio de permanecer no campo, elevando a qualidade de vida das famílias rurais e voltando-se para a obtenção de produtos em harmonia com o meio ambiente.

A relevância dos CEEPs denominados do Campo era visível, pois proporcionava a formação profissional de jovens e trabalhadores oriundos do Campo ou residentes em Assentamentos Rurais, fator este, que os incluía em outros serviços e/ou espaços que não fosse o trabalho manual, que sempre foi “desvalorizado” por ser no campo. Contudo, a implantação desse CEEP vai além do acesso a uma modalidade de ensino, contemplava princípios e matrizes de Educação do Campo, que incentivava os estudantes a permanecerem no local de origem, a valorizar a sua identidade e lutar por políticas públicas que os favoreçam. A proposta do CEEP do Campo não é somente por profissionalização, mas uma luta conta hegemônica através da Educação Profissional do Campo.

Atualmente, buscando conhecer os outros Centros Estaduais de Educação Profissional, podemos afirmar que o conceito de CEEP é reformulado, pois, todos eles, começaram a oferecer modalidades e cursos dos mais diversos eixos, atendendo as necessidades da comunidade.

A Educação Profissional da Bahia acompanha o auge e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino juntamente com proposta federal e se evidencia no período entre 2007 a 2016 em que o professor Almerico Biondi esteve à frente na SUPROF. Nessa década, através dos números disponibilizados pelo Anuário da Educação Profissional (2015), percebemos que o perfil e a liderança do superintendente, juntamente como toda

a equipe da SUPROF, fizeram com que a Educação Profissional alavancasse nos primeiros anos de implantação, e essa modalidade fosse reconhecida e valorizada, pois foi perceptível o avanço educacional, político e social na Bahia.

Dos aspectos relevantes para a expansão da Educação Profissional, citamos a política de interiorização da oferta para o alcance de todos os vinte e sete (27) territórios baianos e a distribuição das matrículas por formas de articulação.

Os indicadores de cobertura apontam que no ano de 2007 iniciou com a liberação de cursos e matrículas em quarenta e dois (42) CEEP/CETEP. A proposta inicial opta por oferecer as modalidades integradas (EPI - Educação Profissional Integrada e PROEJA Fundamental e Médio) pois permitiam a formação integral, fortaleciam o espaço escolar e sua vinculação com o território. Posteriormente, em 2009, os cursos subsequentes (PROSUB) foram autorizados, e novos CEEP/CETEP e algumas escolas de Ensino Médio passaram a oferecer também os cursos técnicos. Nesse contexto, o número equivalente dos Centros de Educação Profissional e Tecnológica, em 2010, era de cento e quarenta e seis (146). Em 2013, a Bahia passa a ser a segunda maior rede estadual de Educação Profissional do país e os dados de 2014 indicam que o número de estudantes matriculados foi de 70.754 mil.

Esse número de matrícula representa a formação intelectual e capacitação profissional de muitos estudantes, que a priori, não tinha expectativa de emprego e renda. Porém, ampliando e democratizando o acesso à Educação Profissional, por meio de cursos técnicos de nível médio, esse número aponta para desenvolvimento da capacidade dos estudantes em adaptar-se e escolher um aos diversos cursos oferecidos e garante o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho.

Outro fator relevante para que a Educação Profissional da Bahia expandisse rapidamente aconteceu com a oferta em três modalidades de ensino: Educação Profissional Integrada (EPI), Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente (PROSUB) e PROEJA Fundamental e Médio. A proposta dos cursos eram acolher todos os estudantes, independentemente da idade, e oferecer formação profissional e que estes tenham uma inserção social e cidadã no mundo do trabalho.

Nos dois primeiros anos da implantação, só eram liberadas as matrículas para EPI e PROEJA, porém, perceberam a necessidade de ofertar os cursos subsequentes, visto que o número de egressos do Ensino Médio com Formação Geral, ou seja, sem

qualificação específica, era enorme. Portanto, as ofertas dos mais variados cursos na modalidade PROSUB, motivaram muitos jovens e adultos a voltarem a estudar, elevando o número de matrículas. É relevante citar que tais cursos eram/são voltadas somente para alunos de escola pública cujo acesso se dá por sorteio eletrônico, evidenciando o direito igualitário, sem meritocracia. Atualmente, percebe-se que muitos estudantes acessaram o mercado de trabalho e conseguiram o primeiro emprego, a partir dos cursos da Educação Profissional da Bahia.

De fato, todo esse processo de reestruturação da Educação Profissional está atrelado também, a mobilização dos servidores técnico-administrativos, docentes e gestores que se empenham em compreender e construir esta nova identidade institucional com participação na elaboração do estatuto, do regimento interno, bem como empreender ações efetivamente capazes de promover a transformação dessa nova instituição. Estas propostas estão no Plano Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional, no qual o Governo assume a Educação Profissional como política pública de Estado nos seguintes termos:

- a) Vinculada ao Desenvolvimento Sócio-Econômico-Ambiental;
- b) Desenvolvida nos Territórios de Identidade;
- c) Para atender aos alunos e egressos da Escola Pública, elevando a sua escolaridade;
- d) Contribuindo para a inserção cidadã no Mundo do Trabalho;
- e) Formando Cidadãos, Trabalhadores, Sujeitos de Direitos em sua/ Diversidade;
- f) Fundamentada na Pedagogia do Trabalho (BAHIA, 2008, s/p).

Diante dessa discussão, percebemos a preocupação que está vinculada a uma educação de qualidade e não apenas pautada em estratégias de cursos profissionalizantes. Na Bahia, existem três princípios pedagógicos que norteiam a política de Educação Profissional: a Formação Integral que reafirma um desenvolvimento humano, científico e tecnológico; o Trabalho como Princípio Educativo que reflete a apropriação do saber articulado ao mundo do trabalho; e a Intervenção Social que possibilita aprendizagem da teoria e prática em situações reais, levando a compreender a dimensão social da profissão escolhida. Assim, a proposta de inserir jovens qualificados para o mercado de trabalho começa a ser efetivado. Dessa maneira:

“O objetivo profissional não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 36)

Com este histórico, acreditamos que existe uma preocupação com a elevação da escolaridade e o Ensino Médio Profissional e Tecnológico, pois evidencia a importância de práticas formativas que possibilitem lutar contra as desigualdades sociais e necessidades econômicas da classe trabalhadora, instituídas no país. Atrelados a todas as possibilidades de transformação social, as políticas para a Educação Profissional da Bahia, busca uma reparação social e se apresenta como (...) “uma condição necessária para fazer a "travessia" para uma nova realidade.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43), buscando uma transformação do sujeito.

Pensando na estratégia da expansão dos CEEP por territórios, entendemos que jovens e trabalhadores são preparados para continuar trabalhando em seus municípios ou em seu território, contribuindo para a permanência do jovem no campo, tendo em vista o fortalecimento da sua identidade, bem como as inúmeras oportunidades de emprego e renda.

Além da implantação do CEEP, buscando a capacitação dos estudantes, outro fator importante a ser mencionado, foi a oferta da pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Aberta do Brasil, através da Universidade do Estado da Bahia, no Campus de Conceição do Coité. A proposta visava a formação docente dos professores da rede estadual para atuarem nessa modalidade de ensino. Essa ação reflete o compromisso do governo da Bahia para com a implantação, capacitação e fortalecimento da Educação Profissional da Bahia.

Deste modo, faz-se necessário apresentar as propostas e políticas pedagógicas do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire em Santaluz - Ba nessa próxima sessão, para que possamos conhecer um pouco mais sobre o *lôcus* de pesquisa e como a Educação Profissional do Campo começa a ser implantada no território do sisal.

2.2.2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO PAULO FREIRE: CONHECENDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO NO TERRITÓRIO.

O Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, foi fundado em 2009, sob Portaria n. 5 835/2009 D.O. de 03/03/2009, com o nome de Colégio Estadual Paulo Freire e, posteriormente, sob ato de transferência n. 7 229/2011 D.O. de 26/08/2011, que renomeou de Centro de Educação Profissional registrado com o código 11.78326 (CEEP DO CAMPO PAULO FREIRE, 2016). O Centro está localizado no município de Santaluz, no território de identidade do Sisal, às margens da rodovia BA 120, km 52, rua 8 de maio s/n, bairro Mãe Rufina.

O Território do Sisal fica localizado na região Nordeste do Brasil, no Estado da Bahia, organizado por vinte (20) municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. É interessante citar ainda, que o CEEP Campo – Paulo Freire, atende alunos de cinco municípios do território do sisal: Santaluz, Valente, Retirolândia, Queimadas e Conceição do Coité.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Censo Demográfico. Elaboração: Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, 2014) o território do sisal possui uma população estimada em 582.329 habitantes, sendo um percentual de 50,1%, de Homens e de 49,9 % de mulheres, em uma área de 20.454 km². Além disso, o número de estabelecimentos rurais familiares é de 64.350 unidades, sendo o primeiro nesse aspecto, comparado aos 10 territórios da Bahia.

Observando o índice de analfabetismo no território do sisal, este corresponde a 34,2%, informações registradas no plano territorial de desenvolvimento sustentável do sisal (2010). De acordo com os dados apresentados pelo pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, (Sayago, 2007, p.15) no diagnóstico do Território do Sisal, 63% da população reside nas áreas rurais. Portanto, a agricultura familiar predomina em 93% das propriedades e equivalem a 76% da população economicamente ativa local.

Corroboramos com Lima (2007) quando afirma que é no território que encontramos um laço da proximidade entre as pessoas, os atores sociais, as instituições e grupos sociais que buscam, de forma articulada e organizada, a mobilização para promover o desenvolvimento sustentável, melhores condições de vida e um futuro

melhor. Daí a necessidade de rediscutirmos os valores culturais e políticos norteadores das práticas educativas e sociais no território do sisal, principalmente nos processos de formação docente e discente, a fim de construir um novo olhar sobre a região e sobre Educação Profissional do Campo como um espaço territorial de disputa.

Segundo Silva (2017) o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire surgiu numa conjuntura de uma realidade bem complexa, pois a unidade escolar foi construída durante os anos 2006, pensada para implantação de uma Escola Modelo. Porém, a unidade escolar encontrava-se, durante alguns anos, sem funcionamento e não ofertava nenhuma modalidade de formação e sem serventia para comunidade.

Com as lutas dos movimentos sociais, das entidades do consórcio de Juventude⁵ da região, tais como os membros representantes da sociedade civil e as demais entidades representadas⁶, no dia cinco de fevereiro 2009, tomaram a iniciativa de exigir o aproveitamento da unidade para implantação de um Centro de Educação Profissional do Campo (SILVA, 2017), buscando a valorização do Território do Sisal através de três categorias: “identidade territorial”, “Educação Profissional” e “Educação do Campo”.

Segundo Silva (2017) a proposta de Educação Profissional originou-se a partir dos treze fundamentos definidos pelas entidades que estavam presentes na ata de criação do CEEP em cinco de fevereiro de 2009. Essa proposta foi pensada

(...) para contemplar o saber sistematizado e popular, a organização comunitária e política de desenvolvimento local, além da convivência com o semiárido e preservação ambiental, as tecnologias alternativas e a inclusão social para o mundo do trabalho (SILVA, 2017, p.82).

Em 2011, a Escola Estadual Paulo Freire, foi transformada em Centro. O CEEP do Campo Paulo Freire começa a oferecer diversos cursos profissionais que são

⁵ Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Santaluz e membros da sociedade civil, dos movimentos sociais e instituições religiosas.

⁶ Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultura Familiar de Santaluz – STRAF, Sindicato dos Trabalhadores da Pedra de Santaluz – STP, Cooperativa dos Trabalhadores da Pedra de Santaluz – COOTEPEDRA, Instituto Ariri – Santaluz, SICOOB ITAPICURU, Coletivo de Jovens, Centro de Apoio aos interesses Comunitário de Santaluz- CEAIC, GERMINAR, Associação dos Professores Licenciados da Bahia – Santaluz – APLB, União da Juventude Socialista - UJS, representantes da base do Governo Partidos PT, PMDB, PPS, PCdoB; Instituições Religiosas: Igreja Católica – Paróquia de Santa Luzia e a Primeira Igreja Batista e Unidades Escolares: Colégio Estadual José Leitão, Escola Estadual Tarcilina Borges de Barros, Escola Estadual Hildérico Pinheiro e membros da comunidade luzense.

organizados por eixos tecnológicos de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). Tais cursos são oferecidos com a perspectiva de atender às demandas socioeconômicas e ambientais voltados à formação e qualificação profissional de adolescentes, jovens, adultos e trabalhadores nos seus locais de origem.

Como já foi mencionado, a implantação do CEEP - CAMPO PAULO FREIRE foi oriunda das lutas dos movimentos sociais e da comunidade em geral, com vistas a atender estudantes trabalhadores e trabalhadoras do campo, garantindo o princípio da igualdade e das condições de acesso e permanência dos sujeitos do campo. Segundo relatos do PPP (2019, p. 20).

O CEEP do Campo Paulo Freire surgiu do encontro de gente que enxergava gente como povo construtor de história e de práticas educativas. Muitas vozes foram ouvidas e registradas no semiárido do **Ser-tão** baiano. Caboclos de coragem e resistentes da queimadura do sol, os quais sonhavam pela concentricidade do direito à educação de trabalhadores, jovens ou adultos. (2019, p. 20).

O movimento dos trabalhadores rurais da região sisaleira, e o Consórcio da Juventude Rural compreendendo o prejuízo de ter um prédio escolar fechado por dois anos, decidiram ocupar este espaço com intuito inicialmente que fossem realizados cursos de capacitação e/ou pré-vestibular. Essa ação solicitou a renomeação da referida escola modelo para Escola Estadual Paulo Freire.

Ainda segundo o PPP (2019), no ano de 2009, foi criado o Colégio Estadual Paulo Freire através da PORTARIA 5835/2009, tendo nomeado a Professora Maria Helena Teixeira da Silva como diretora. Com o objetivo de “proporcionar a população luzense e aos municípios do território do sisal a educação básica e profissional com intenção de desenvolver o sujeito de forma integral e, conseqüentemente, a sua inclusão social”. (PPP, 2019, p. 21). A luta da comunidade e dos movimentos sociais valeu a pena, e uma nova proposta de educação é oferecida no território.

No ano seguinte, a Escola Estadual Paulo Freire, em parceria com CEEP do Semiárido de São Domingos, oferece 60 vagas do curso de Agropecuária (PROSUB) e funcionaram como anexo do CEEP do Semiárido. Somente em vinte e seis (26) de agosto de dois mil e onze (2011), o secretário de educação do estado da Bahia, Osvaldo Barreto Filho, dispõe sobre a transformação do Colégio Estadual Paulo Freire em

Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire por meio da PORTARIA 7229/2011.

Neste contexto, O CEEP CAMPO – PAULO FREIRE é uma instituição da rede pública estadual de ensino que se dedica exclusivamente a oferta da Educação Profissional nas três modalidades de ensino: Educação Profissional Integrada (EPI), Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente (PROSUB) e PROEJA Médio, inicialmente buscando incorporar ao ensino/aprendizagem os princípios da Educação Profissional para o Campo.

Na proposta inicial o CEEP também disponibilizou matrícula para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens do governo federal o PROJOVEM URBANO do Arco Ocupacional Agro extrativismo, visando à conclusão do ensino fundamental na modalidade EJA e integrando o desenvolvimento de ações comunitárias à qualificação profissional durante dezoito (18) meses.

Durante essa década, revendo a oferta dos cursos no CEEP- CAMPO PAULO FREIRE, percebemos que a proposta inicial não foi desempenhada. Visto que as matrículas para a Educação Profissional Integrada (EPI) foram no Eixo de Gestão e Negócios e os estudantes matriculados eram da Zona Urbana. Conforme o PPP, é importante frisar que a população atendida atualmente por esta unidade de ensino “representa 33,5% da população do campo, 41,5% pertencente ao público urbano e 25% jovens e adultos trabalhadores no campo e na cidade”.

Atualmente no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire são ofertados os cursos em: Agropecuária, Zootecnia, Agroecologia, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Cooperativismo, Comércio, Administração, Recursos Humanos e Análises Clínicas. A oferta dos cursos dessas três modalidades ocorre de acordo com as necessidades por qualificação e formação profissional nos Territórios de Identidade.

Para melhor compreensão do leitor, fizemos recorte visando exemplificar cada modalidade de ensino, visto que a Educação Profissional retoma o seu espaço depois do Programa Brasil Profissionalizante na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Portanto, a modalidade de ensino EPI, é a formação profissional integral dos estudantes, ou seja, oferece a modalidade de Ensino Médio regular e Educação Profissional em um só currículo. A matriz curricular dos cursos de Educação Profissional Integrada é formada por componentes curriculares de três áreas: (1) Base

Nacional Comum (BNC) que são garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB); (2) Formação Técnica Específica (FTE) organizada por categoriais curriculares, tem seus componentes curriculares definidos pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos; e (3) Formação Técnica Geral (FTG) que tem como fundamental compreensão fazer com que o estudante entenda a relação teoria e prática e trabalho e educação.

Segundo a resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, os artigos 10 e 11 citam:

Art. 10. Os currículos do Ensino Médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A organização por áreas do conhecimento implica o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (BRASIL, 2018, s/p)

Percebemos também que a instrução normativa nº 003, de 30 de julho de 2009, dispõe sobre as orientações para a Organização Curricular, especialmente no que se refere à matriz curricular no âmbito da Educação Profissional. Esse documento caracteriza a formação Técnica Geral e Específica já no artigo primeiro e § 1º ao 3º como estão descritas abaixo.

§ 1º A Formação Técnica Geral caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária).

§ 2º A Formação Técnica Geral, enquanto estratégia metodológica de integração de conhecimentos no currículo e abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, deverá ser utilizada nos currículos integrados como conhecimentos-ponte entre a formação geral

(Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais.

§ 3º A Formação Técnica Específica - FTE contempla o conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis para a inserção dos educandos/as nos conhecimentos e técnicas inerentes à sua formação profissional, devendo dialogar com a Base Nacional Comum e a Formação Técnica Geral, propiciando aos educandos/as a qualificação sócio-técnica necessária à atuação no Mundo do Trabalho.

As três áreas que fazem parte do currículo da Educação Profissional Integrado precisam dialogar entre si e permitem que as informações e os conhecimentos sejam aprimorados na escola, para o bom desempenho no mundo do trabalho. Essa matriz curricular contempla os objetivos da integração do currículo pensando para a Educação Profissional, fazendo cumprir a qualificação pessoal, profissional e social no/do CEEP.

Os cursos na modalidade EPI até o ano 2017 tinha duração de quatro (04) anos, com carga horária total de 4.680 horas, incluindo a carga horária de estágio. A proposta curricular apresentada possibilita uma formação integral. Atualmente, a grade curricular foi alterada e o período para a conclusão do curso é de três (03) anos. A matrícula é feita a partir do preenchimento das vagas ofertadas, em ordem crescente, pela SUPROT a/na própria escola (BAHIA, 2007).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente (PROSUB) é uma modalidade de ensino que recebe estudantes com certificado de conclusão do Ensino Médio Regular e desejam ter uma nova formação. Até 2017 a grade curricular era composta pela Base Nacional Comum, Formação Técnica Específica e Formação Técnica Geral e o tempo para cursar essa modalidade eram de dois anos. No ano de 2018, houve reformulação na grade curricular, diminuindo o período de permanência na escola para 1 ano e meio, com as disciplinas e os estágios obrigatórios. Até esse ano, o preenchimento das vagas para os cursos técnicos subsequentes era feito por meio de sorteio eletrônico.

Já o PROEJA médio, é uma modalidade de ensino que objetiva inserir a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional. O curso tem duração de dois (02) anos e meio, com componentes da Base Nacional Comum, Formação Técnica Específica e Formação Técnica Geral e os estágios obrigatórios. O acesso a essa modalidade se dá com matrícula regulamentada pela SUPROT na escola.

A SUPROT pretendia acolher os diversos tipos de alunos, pois não exigia notas quantitativas para a seleção, enfrentando assim a questão da meritocracia. Um ponto questionador, no ano de 2018, foi que o sorteio eletrônico começa a ser calculado com as notas de Matemática e Português do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, e adotando a prática de que alunos com notas maiores têm prioridade e acesso livre aos cursos nos Centros Estaduais de Educação Profissional da Bahia.

Essa proposta de matrículas e acesso aos cursos oferecidos no CEEP, em 2018, modifica novamente a proposta inicial da sua implantação, visto que a avaliação quantitativa permite a matrícula de qualquer estudante, e a competição por melhores notas retoma os princípios capitalista que tem direito quem “sabe mais”, negando aos estudantes do campo a equalização dos direitos por Educação pública, gratuita e sem discriminação.

Nesse contexto, mesmo se afastando da proposta inicial de sua implantação, é importante mencionar que a Educação Profissional no CEEP Campo Paulo Freire, permitiu o desenvolvimento educacional e econômico de um território, visto que essa modalidade de ensino possibilita acesso ao mundo do trabalho e garante, muitas vezes, emprego e renda, pontuamos ainda, a importância de cada curso e modalidade de ensino disponibilizados no CEEP para o protagonismo juvenil e o empoderamento social.

Portanto, atendendo a orientação da legislação de Educação Profissional e observando as diretrizes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, de acordo à portaria do Ministério da Educação (MEC 2008) nº 870 de 16 de julho de 2008, a oferta do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE vem sendo organizada a partir dos seguintes eixos, modalidades e cursos ofertados, como podemos observar na tabela:

Tabela 04: Eixos, Modalidade e Cursos atualmente no CEEP – Campo Paulo Freire

EIXO TECNOLÓGICO	MODALIDADES	CURSOS
Recursos Naturais	EPI PROSUB PROEJA	Agroecologia – Zootecnia Agropecuária -----
Gestão e Negócio	EPI PROSUB PROEJA	Administração Administração Administração
AMBIENTE E SAÚDE	EPI PROSUB PROEJA	Meio ambiente - Nutrição e Dietética e Análises Clínicas Nutrição e Dietética – Análises Clínicas -----

FONTE: (Elaboração própria, a partir do PPP, SILVA, 2019)

Essa tabela apresenta a diversidade dos cursos e modalidades oferecidas no Centro. É importante citar que o número de estudantes do Centro em 2019 foi um total de 405 alunos distribuídos nas três modalidades, nos três turnos e atende estudantes de mais 4 municípios do Território do Sisal: Valente, Conceição do Coité, Queimadas e Retirolândia.

Nessa perspectiva o PPP (2019) aborda que “o CEEP do Campo Paulo Freire, mais do que uma escola, é um espaço de afirmação de identidade no território, desarticulando essa visão estereotipada e distorcida construída sobre o Semiárido e o Território do Sisal”. Desse modo, pode se afirmar que os cursos da Educação Profissional traduzem um sentimento de pertencimento do território e reconhecimento social, elevando a valorização da identidade pessoal e profissional do sujeito do campo e da cidade. O objetivo formativo apresentado no PPP (2019, p. 94) possibilita que:

O aluno vivencie a tomada de consciência da atividade que ele desenvolve. Trata-se da tomada de consciência tanto do seu próprio processo de construção do conhecimento quanto dos objetivos da aprendizagem, podendo o aluno, de forma consciente, participar da regulação da atividade, segundo estratégias metacognitivas. O aluno pode expressar seus erros, considerando que se encontra situado em um processo de construção do conhecimento elaborado, e suas limitações, considerando que se encontra situado em um processo contínuo de acesso aos saberes, arquitetando, assim, alternativas na (re)significação do processo de ensino e aprendizagem. (PPP, 2019, p.94).

Nesse contexto, a formação do aluno acontece através da tomada de consciência, através da teoria e da prática, da autoavaliação e dos diversos fatores que envolve o ensino aprendizagem. Outro fator importante na formação profissional dos estudantes depende dos professores e sua formação específica. Diante da diversidade dos cursos oferecidos no CEEP, é válido mencionar que o Centro encontrava dificuldades para contratação de professores com formações específicas e, principalmente, com experiência em sala de aula, ou ainda com especialidade voltadas para as políticas de Educação Profissional do Campo.

É fato que nos últimos quatro anos, a Secretaria de Educação da Bahia ofereceu seleção específicas em Regime REDA para essa modalidade de ensino, diminuindo esse problema. Porém, refletiu em um novo desafio: bacharéis e técnicos saindo dos seus espaços de trabalho e assumindo sala de aula. Essa experiência sugere habilidades e

competências que antes não lhes eram exigidas: cumprir um planejamento de currículo pré-estabelecido, associar teoria e prática em várias disciplinas, trabalhar com interdisciplinaridade e incorporar práticas pedagógicas ao cotidiano são tarefas desafiadoras, mas possível na Educação Profissional.

Ao observar o vínculo empregatício dos professores no ano de 2019, apenas 10 professores são concursados e atuam com 40 horas/aula semanal, enquanto 20 professores correspondem ao Regime de Contratação Especial de Direito Administrativo – REDA, que são contratados para o período de 2 anos, prorrogável por igual período, e tem uma carga horária de 20 horas/aula semanal. Mencionamos esse dado, pois muitas vezes a rotatividade de professores é grande e determinados projetos são abortados com a rescisão do contrato desses professores.

No que tange a esse debate, percebemos a precarização da profissão professor. Observando essa situação abordada no parágrafo anterior, é necessário denunciar o processo de desvalorização e a precarização das condições de trabalho docente, expressos, sobretudo, na contratação temporária de professor. Esse fato caracteriza, portanto, um processo de exploração da função docente, pois exclui direitos trabalhistas, plano de carreira, além de submeter o professor à aceitação de um número significativo de disciplinas para serem ministradas e abortar seu projeto no final do contrato.

Desse modo, concordamos com Ferreira (2006) quando afirma que “a profissão docente se efetiva por normas, regras, especificidades de ocupação, mas também por uma margem limitada de autonomia profissional que lhe confere o status de semiprofissionalização”. Segundo Sacristán (1999):

A profissão docente é uma semiprofissão. Em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular. A própria profissão foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda. O papel dos professores nos diferentes níveis do sistema educativo e as suas margens de autonomia são configurações históricas que têm muito a ver com as relações específicas que se foram estabelecendo entre a burocracia que governa a educação e os professores [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Reafirmamos que a precarização do trabalho docente é oriunda das burocracias estabelecidas pelo sistema educacional, e os professores estão cada vez mais vulneráveis a profissionalização, ou seja, “o trabalho docente é encarado, nessa ótica, como um

trabalho tipicamente capitalista” (SILVA, 2011, p. 17). Por isso, precisamos lutar contra essas ações governamentais, visto que a contratação de professores temporários prejudica o desenvolvimento da profissão docente e da escola, bem como a rotatividade dos professores impedem a continuidade de ações, projetos e perspectivas futuras para uma educação de qualidade. Portanto, “só haverá mudanças na qualidade no ensino se houver investimento nas condições de trabalho, salário e plano de carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores” (SILVA, 2011, p. 15).

Para contemplar mais um conceito nos debruçamos em pesquisar as lutas referente à Educação do Campo, bem como a relação da prática pedagógica docente associado ao planejamento curricular, propostas nas orientações pedagógicas e tecnológicas para a Educação Profissional do Campo.

Um ponto interessante a mencionar, é que durante as lutas para implantação e fortalecimento da Educação Profissional do Campo na Região, alguns programas foram oferecidos, a exemplo do Curso Técnico em Agropecuária Sustentável do PRONERA, que aconteceu em Conceição do Coité e em mais três municípios baianos: Irecê, Barreiras e Bom Jesus da Lapa, fundantes para os filhos de assentados e acampados das áreas de reforma agrária na Bahia e o curso técnico em Agropecuária oferecido pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do estado da Bahia (FETRAF/BA) através do Projeto de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico Agropecuário – PROEJA Campo em parceria com o Centro Estadual de Educação Profissional - Semiárido (CEEP – Semiárido); a Superintendência de Educação Profissional do Estado da Bahia (SUPROF/SEC/BA) e a Escola Família Agrícola do município de Valente (EFA Valente).

Vale lembrar que a proposta do PROEJA Campo, aconteceu na modalidade da “pedagogia da alternância”, e tinha como objetivo a organização social e desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar. O projeto era composto por três eixos temáticos: o primeiro denominado de “Agricultura Familiar: Identidades, Culturas e Linguagens”, em que foi trabalhado do primeiro ao terceiro módulo; o segundo eixo “Processo de Trabalho no Campo” foi debatido do quarto ao sexto módulo, e o último eixo temático “Organização Sindical e Agricultura Familiar” foi estudado do sétimo ao nono módulo.

O PROEJA campo através da Pedagogia da Alternância realizava atividades presenciais e a turma cumpria ainda atividades no próprio ambiente de vivência,

fazendo acompanhamento de famílias da comunidade, como agente multiplicador de assessoria técnica. Portanto, o projeto encorajou os agricultores a atuarem com autonomia, entusiasmo e capacidade na agricultura familiar, visando conquistar seu espaço na sociedade e melhorar a qualidade de vida.

Pensando na política de formação de estudantes do campo, surge o Programa Nacional de Educação de Jovens do Campo Integrado com a Qualificação Social e Profissional para Agricultores Familiares - Projovem Campo - Saberes da Terra, que em meados de 2005, dentro da Política Nacional de Juventude (PNJ), propõe programas de formação profissional na área rural, como agroecologia e produção orgânica. O Projovem Campo - Saberes da Terra foi implementado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O programa visa o acesso, permanência e elevação da escolaridade a nível fundamental de jovens agricultores familiares entre 18 a 29 anos.

Dentro dessa conjuntura legal, em 2015, sob a responsabilidade do CEEP do Campo Paulo Freire foi oferecida e implantada duas turmas desse programa nas comunidades de Algodões e Várzea da Pedra no município de Santaluz. Também na modalidade da Pedagogia da Alternância, o Projovem Campo - Saberes da Terra trazia a proposta de um currículo integrado, voltado para as demandas do campo e da agricultura familiar.

As lutas para concretização da Educação Profissional do Campo continuam, e em 2016, visando disseminar a concepção dessa modalidade de ensino e implantar as práticas pedagógicas da Educação do Campo alinhadas à Educação Profissional a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, os representantes de movimentos sociais, as Secretarias do Estado, a Universidade do Estado da Bahia e Instituto Federal Baiano discutem a formação de Núcleos de Educação Profissional do Campo na Bahia.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2016), a criação dos núcleos visava constituir um espaço de integração de políticas de trabalho, educação, desenvolvimento rural e territorial, com atuação de professores da rede estadual em torno da Educação Profissional do Campo para fins de estudo, capacitação e troca de experiências com Escolas Família Agrícola e outras entidades com experiência de educação do campo.

Esses núcleos foram formados com professores/pesquisadores dos Centros de Educação Profissional que ofereciam de cursos relacionados a agropecuária, zootecnia, nutrição e meio ambiente, a exemplo dos centros situados nos territórios de identidade Velho Chico, Sisal, Piemonte do Paraguaçu, Recôncavo, Litoral Sul e outros, tendo em vista a construção de uma ação mais consistente em relação à educação profissional no campo na Bahia.

Neste momento, visamos conhecer as lutas, diretrizes e propostas sugeridas para o fortalecimento, reconhecimento da Educação do Campo e quais as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico para os processos formativos na Educação Profissional do Campo.

2.3 Caminhando pela Educação do Campo

Durante muitos anos, trabalhadores e trabalhadoras rurais, filhos e filhas de camponeses, foram excluídos do processo educacional do país. É notório citar que a relação campo/educação foi protelada durante muito tempo, as lutas por “Uma Educação do Campo” começam a ser discutida na década de 90 e aos poucos vai se consolidando. Anterior a isso, as mobilizações do país estavam voltadas para processo de redemocratização, através das Diretas Já. Esse processo de redemocratização e eleições diretas foi vetada e só acontece legalmente com a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Vale destacar que a Educação do Campo não foi gestada como teoria ou conceito educacional. Ferreira (2015, p.89) afirma que, no período 1989 a 1998, o cenário histórico e político do país apresentava um projeto neoliberal, reduzindo os direitos dos trabalhadores e o debate político x econômico pareciam interligados/únicos. Visando reverter esse projeto em que a desigualdade era crescente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) entra na disputa e, muito mais do que teoria de educação, as políticas de Educação do Campo envolviam questões práticas de lutas contra hegemônicas, com perspectivas para além da terra. Segundo Stédile “A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (STÉDILE, 1999, p. 74).

O desafio de construir um novo projeto, para e com os trabalhadores rurais e seus descendentes, constitui-se como luta social pelo acesso à terra, à educação e uma

transformação emancipatória, executada por eles mesmos e não apenas em seu nome. Por isso, essa sessão, procura discutir o conceito e a construção de um projeto denominado Educação do Campo, que começa a ser pensado no Brasil a partir do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, na cidade de Brasília, realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Deste movimento gera um documento denominado “manifesto” que foi o marco inicial para a concretização dessa luta.

O primeiro manifesto apresentado no ENERA constituía-se de quatorze (14) considerações referentes às lutas pela reforma agrária, por escolas públicas, gratuita e de qualidade e por uma Educação do Campo para todos. Esse documento denunciava o analfabetismo, as misérias e injustiças vivenciadas pelos trabalhadores rurais e exigia a valorização profissional, condições dignas de trabalho e de formação profissional. Outro fator importante nesse manifesto, defende uma pedagogia que se preocupa com todas as dimensões da pessoa humana e com fortalecimento de uma identidade rural, através de competência técnicas e valores humanistas, lutando assim pela transformação da sociedade.

No ano seguinte, nos dias 27 a 31 de julho de 1998, aconteceu em Luziânia-GO a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTS), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO e pela Universidade de Brasília (UnB).

A partir desse movimento, começaram a refletir e elaborar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, parecer nº36, em 04 de dezembro de 2001 (BRASIL,2001), no qual foi enviado e aprovado pela Câmara de Educação Básica através da Resolução CNE/CEB 1, em 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

No conjunto dos marcos legais para as Políticas Públicas de Educação do Campo, é necessário retomar o processo histórico da época, a vitória do Presidente Lula, que possibilitou a discussão e aprovação dessas e outras Diretrizes com mais rapidez e eficiência, pois como já foi mencionado, a proposta do governo priorizava uma educação de qualidade e para todos.

Nesse contexto, em 16 de abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da Portaria Nº. 10/98. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

É importante ressaltar que o PRONERA inicia como Programa, mas logo é transformado/integrado como política pública. O objetivo do PRONERA propunha fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária e criar projetos educacionais voltadas para a especificidade do campo, contribuindo para a promoção do desenvolvimento local e sustentável.

A proposta inicial do PRONERA garantia a alfabetização de jovens e adultos assentados, bem como a continuação dos estudos nas diversas modalidades de ensino (médio e técnico), a formação profissional dos assentados, além da formação de educadores para atuar nas áreas de Reforma Agrária.

Em 2010, é aprovado o Decreto Federal nº. 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e destaca os princípios da Educação do Campo: Ferreira (2015) afirma que:

Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projetos (FERREIRA, 2015, p.96).

Observando os princípios da Educação do Campo e as lutas dos Movimentos sociais, percebe-se que é primordial conhecer esse contexto de lutas Por uma Educação do Campo para entender o objetivo geral da nossa pesquisa. Não somente pela nomenclatura do nosso *locus* de pesquisa, mas pela identidade e formação integral prevista/almejada desde a criação do CEEP.

Como já foi citado anteriormente, o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, é, ou deveria ser, referência nos cursos voltados para a capacitação e permanência dos estudantes trabalhadores nas comunidades rurais, visto que o Centro foi implantado com o objetivo de oferecer cursos no Eixo de Recursos Naturais e com princípios da Educação do Campo.

Para adentrarmos nesse debate de Educação do Campo, buscamos entender o significado desse tema. Segundo o Dicionário de Educação do Campo (2012) o termo “Educação do Campo” nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, através das lutas sociais, que têm implicações no projeto de país e de sociedade, e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26) sugere que:

“Quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 26).

A Educação do Campo tem relação direta com a cultura e valores dos trabalhadores, bem como a participação social dentro da comunidade em que vivem. Como já foi dito, a Educação do Campo não nasceu apenas de uma proposta educacional, mas o acesso à escola e o fortalecimento da educação dentro dos movimentos sociais ou comunidades rurais possibilitaram a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel. Como afirma Caldart (2003, p.64):

Não há escolas do campo num campo sem perspectiva, com o povo sem horizonte e buscando sair dele. Por outro lado, não há como implantar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo (CALDART, 2003, p.64).

Assim, percebemos que a luta por uma política de Educação do Campo não se organiza em torno da educação escolar. Esta ultrapassa a dimensão da escolarização da população do campo, sendo considerada como uma política pública. Nesse sentido, Molina & Sá defendem:

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA & SÁ, 2012, p. 326)

Fortalecendo esse debate, Ferreira (2015 p.92) afirma que:

Educação do Campo é uma prática social, pensada e exercida a partir de um coletivo, que se preocupa não apenas com os processos educativos em si, mas, sobretudo, com as dimensões da formação humana e sua estreita ligação com a produção da existência. (FERREIRA, 2015, p. 92)

Dessa forma, percebemos que trabalhadores se organizam através da educação, e esta permite uma consciência política dos seus direitos e de sua condição de vida, enfrentando os desafios por terra, trabalho e território, além disso, a organização dos trabalhadores é instrumentos de resistência contra a lógica capitalista. Nesse contexto compreendemos que a Educação do Campo é um direito das pessoas que vivem e trabalham no campo, e não pode ser tratado como política compensatória, mas, como política pública. Compreende-se, portanto, que:

A identidade da escola do campo deve ser construída a partir de sua realidade e de sua memória coletiva, protagonizando um movimento social em defesa de uma educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo, bem como de resistência, para que possam continuar produzindo sua vida no espaço rural (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

A construção de uma escola no campo e do campo está vinculada à cultura, à história, às causas sociais e humanas dos sujeitos que lutam por uma educação integral e formação técnica/profissional. Desse modo, as escolas do campo precisam contrapor a lógica que os jovens/estudantes precisam sair do campo para continuar a estudar, ou estudar para não permanecer no campo. Caldart (2002, p.23) afirma que:

“A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um dos seus traços principais, visto que a negação do direito a escola no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação”. (CALDART, 2002. p.23).

Portanto, o povo que vive no campo deve ser sujeito de sua própria formação, buscando a qualificação profissional e/ou técnica para um projeto popular de desenvolvimento rural e sustentável do espaço em que vivem. A Educação do Campo é uma identidade que vem sendo construída pelos trabalhadores que se juntam e

participam diretamente da construção do conhecimento através de um projeto educativo, visando o desenvolvimento local, cultural, econômico, político e social.

Além disso, o projeto de Educação do Campo considera os educadores como profissionais fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas a Educação do Campo e das lutas pela transformação da escola, valorizando o trabalho e uma formação específica de cada estudante/trabalhador. Nessa perspectiva, o Decreto nº. 6.755 (janeiro/2009) institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica possibilitando a formação docente, inicial e continuada.

Como já foi mencionada, a proposta do PRONERA visa a formação acadêmica profissional para docentes residentes nos assentamentos e acampamentos ou integrantes dos movimentos sociais, visando uma formação voltada as propostas pedagógicas de cada comunidade, associando teoria e prática. A proposição do PRONERA estabelece três princípios norteadores para as propostas pedagógicas em todos os níveis de ensino. São eles: Princípio do Diálogo, da Práxis e da Transdisciplinaridade. O primeiro assegura o respeito a cultura, a valorização dos diversos saberes e a produção coletiva do conhecimento. O segundo propõe a construção de um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; e por último, o princípio da transdisciplinaridade contribui para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais, estabelecendo relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos (BRASIL, 2004).

Nesses termos, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo alertam para à necessidade de identificar o campo como “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002), visando desconstruir a concepção de campo como sendo um lugar atrasado ou apenas um perímetro não urbano. Assim, podemos afirmar que a luta por educação está associada aos enfrentamentos pela transformação das condições de vida do campo. De acordo com Freitas, é preciso reconhecer que há singularidades nas relações sociais, culturais e econômicas no campo brasileiro, ainda que as metodologias e técnicas de ensino sejam parecidas com as que são efetivadas em escolas urbanas (FREITAS, 2010).

CAPÍTULO III - HORIZONTE METODOLÓGICO

3.1 Caminhos trilhados

Essa pesquisa tem identidade teórica e epistemológica fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (MHD), que almeja compreender a realidade no seu conjunto. Segundo essa corrente teórica, a dialética parte do pressuposto de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, pois este se encontra em constante movimento.

Assim, para conceituar o método dialético, perscruto às palavras de Kosik que o define da seguinte maneira: “a dialética é o pensamento crítico que propõe compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p. 20). Isso significa que os diversos aspectos da realidade estão entrelaçados, de maneira que os acontecimentos não podem ser compreendidos isoladamente, ou seja, uns dependem dos outros.

No Materialismo Histórico Dialético a prática é concebida como uma “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213). O método dialético, de acordo com essa definição, é “o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p.39).

A explicitação do método dialético só é compreendida através de Gadotti (1995, p. 24-26) quando aponta que, entre os princípios ou “leis” da dialética estão: o princípio do movimento (tudo se transforma); o princípio da contradição (unidade e luta dos contrários) e o princípio da totalidade. Conforme Antônio Carlos Gil, (2012, p. 14) “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais, etc.”

Trabalhar com este método é relevante, pois o mesmo permite conhecer, concretamente, a realidade do fenômeno estudado, estabelecendo uma visão crítica sobre os fatos, uma contextualização e um aprofundamento para chegar às raízes do problema. Assim, a análise deve ir além da representação aparente do fenômeno,

buscando superar o senso comum onde a reflexão esgota em si mesma. Neste sentido, a pesquisa buscou refletir e analisar sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e os processos formativos dos/com professores do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, na cidade de Santaluz.

Para tanto, a pesquisa será estabelecida dentro do contexto da pesquisa-ação, pois, segundo Thiollent (2011), é uma pesquisa centrada diretamente numa realidade coletiva, na qual os participantes se envolvem cooperativamente, demandando a inserção do pesquisador, a transformação da realidade, uma nova concepção de sujeito e de grupo, a autonomia e práticas de liberdade, e princípios éticos, onde os resultados devem ser socializados.

Vergara (2006), considera a pesquisa-ação como: "um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social. Quanto aos fins é, portanto, intervencionista". Já Hugues Dionne (2007) define a pesquisa-ação como a que associa em uma mesma estratégia de ação atores e pesquisadores com o objetivo de modificar uma certa situação e em uma estratégia de pesquisa para adquirir conhecimento sobre a situação identificada.

Em suma, a pesquisa-ação está associada a uma ação coletiva, planejada, de caráter social e educacional, com base empírica, através da observação e descrição de situações concretas em função da resolução de problemas coletivos. (Thiollent, 2011).

Sendo a pesquisa-ação também uma pesquisa social, o papel do/a pesquisador/a visa a participação ativa na realidade dos fatos observados. A estratégia metodológica da pesquisa-ação evidencia uma ampla interação entre pesquisadores e sujeitos, no qual resulta a prioridade dos problemas a serem pesquisados e as possíveis soluções encaminhadas sobre forma de ação concreta. Desta maneira, é possível estudar dinamicamente os problemas, ações, negociações, conflitos e tomada de consciência, sempre com grupos implicados na modificação da realidade.

Esta pesquisa apresenta também uma abordagem qualitativa, buscando compreender um grupo social ou uma organização. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, visto que o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. "A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo,

pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14). Contudo, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Boaventura (2004), afirma que nesse tipo de pesquisa, o investigador é o instrumento principal, que examina os dados de maneira indutiva, privilegiando o significado. Com o intuito de nos apropriarmos do debate acerca da Educação Profissional do Campo através das contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP, utilizaremos, enquanto técnica de coleta de dados, os instrumentos de pesquisa: questionário diagnóstico e oficinas formativas.

Para tanto, a pesquisa se desenvolveu a partir da pesquisa exploratória com aplicação de questionário, oficinas formativas e análise documental sobre os planejamentos individuais e coletivos, elaborados pelos docentes, nas referidas oficinas.

O *lócus* é o CEEP Campo Paulo Freire, espaço que lecionei até 2018. Vale salientar que, mesmo sendo uma pesquisa engajada, não faço parte dos sujeitos da pesquisa, pois em 2019, para tentar associar trabalho e mestrado na mesma cidade, pedi transferência para o Centro Estadual de Educação Profissional Lidina Estrela, em Conceição do Coité-Ba (extinto em 2020), ficando no CEEP Campo Paulo Freire como pesquisadora.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, todo o corpo docente da escola – trinta (30) profissionais (licenciados, bacharéis e tecnólogos) efetivos ou contratados pelo REDA, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola, que se prontificaram a participarem da pesquisa. Vejamos a seguir um quadro detalhados dos participantes da pesquisa. Por questão de sigilo, suprimimos os primeiros nomes e utilizamos apenas os sobrenomes.

QUADRO 01 – Professores do CEEP – Campo Paulo Freire

NOME	VÍNCULO	EIXO TECNOLÓGICO	FORMAÇÃO
A.OLIVEIRA	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	BACHARELADO
A.R BARRETO DOS	Reda (Processo	EDUCAÇÃO	LICENCIATURA

REIS	Seletivo)	BÁSICA	
A. DO CARMO LIMA	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	ESPECIALIZAÇÃO
A.C RAMOS DOS SANTOS SOARES	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
C.M PEREIRA DOS SANTOS	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
C. MONTEIRO ALVES SANTANA	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
C. NUNES BITTENCOURT	Reda (Processo Seletivo)	RECURSOS NATURAIS	BACHARELADO
C. FERREIRA DOS SANTOS	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
C.N DA SILVA	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	MESTRADO
E. SANTOS CARVALHO RIOS	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	BACHARELADO
E.J. NASCIMENTO CERQUEIRA	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
E. DE MOURA BARRETO	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	MESTRADO
F. SILVA SENA	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
F. PINHO DANTAS	Reda (Processo Seletivo)	AMBIENTE E SAÚDE	BACHARELADO

F. DOS SANTOS ARAÚJO	Reda (Processo Seletivo)	GESTÃO NEGÓCIO	E	BACHARELADO
J. FERREIRA COSTA	Reda (Processo Seletivo)	RECURSOS NATURAIS		LICENCIATURA
J. BORGES ALVES	Efetivo	GESTÃO NEGÓCIO	E	MESTRADO
K. DE LIMA PEDREIRA	Reda (Emergencial)	AMBIENTE SAÚDE	E	LICENCIATURA / BACHARELADO
K.L. LIMA DE BRITTO	Reda (Processo Seletivo)	AMBIENTE SAÚDE	E	LICENCIATURA
L. SOUZA OLIVEIRA	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA		MESTRADO
L. LOPES DA CUNHA SILVA	Reda (Processo Seletivo)	GESTÃO NEGÓCIO	E	BACHARELADO
M.M PEREIRA SANTOS	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA		LICENCIATURA
M.E. PEREIRA LIMA	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA		ESPECIALIZAÇÃO
M. PINTO ALMEIDA	Reda (Processo Seletivo)	AMBIENTE SAÚDE	E	BACHARELADO
P.S DOS REIS SANTOS	Reda (Processo Seletivo)	GESTÃO NEGÓCIO /	E	BACHARELADO
R.C MATTOS DA SILVA	Reda (Processo Seletivo)	GESTÃO NEGÓCIO	E	LICENCIATURA
R. GOMES DA SILVA SENA	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO BÁSICA		LICENCIATURA

S.A AMARAL SANTOS	Reda (Processo Seletivo)	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	LICENCIATURA
V.A. GOES	Efetivo	EDUCAÇÃO BÁSICA	LICENCIATURA
V.P SANTOS SILVA	Reda (Processo Seletivo)	AMBIENTE SAÚDE E	BACHARELADO

Fonte: PPP (2019, p 09)

QUADRO 02 - Equipe Pedagógica

NOME	FUNÇÃO	VÍNCULO	FORMAÇÃO
M.H. TEIXEIRA DA SILVA	DIRETORA;	EFETIVO	MESTRE
C.J ARAÚJO	VICE-DIRETORA;	EFETIVO	MESTRANDA
M. BARBOSA DE LIMA	COORDENADORA PEDAGÓGICA	EFETIVO	ESPECIALISTA

Fonte: PPP (2019, p 22)

Ao analisar o quadro dos sujeitos dessa pesquisa percebemos que equipe docente é composta por uma diversidade de formações e das diversas áreas do conhecimento, distribuídos nos três turnos. Deste quantitativo, (15), ou seja, metade dos docentes lecionam componentes obrigatórios da base comum curricular. São os Licenciados em Ciências Biológica, História, Geografia, Matemática, Pedagogia, Letras-Português e Letras-Inglês e, a outra metade, trabalham com os componentes da formação específica da Educação Profissional. Portanto o CEEP conta com professores Bacharéis e Tecnólogos tais como: Economia, Enfermagem, Engenheiro Agrônomo, Médico Veterinário, Nutricionista, Administração, Assistente Social e Tecnólogo em Gestão Ambiental.

Sabe-se que todos os professores da base comum curricular são licenciados, ou seja, possuem formação inicial específica para atuar em sala de aula. Porém, um fator ponderante na Educação Profissional no CEEP, é que a carga horária desses

componentes é mínima e os professores licenciados precisam complementar a sua carga horária, muitas vezes em áreas afins, no entanto com componente curricular da Educação Profissional.

Já os professores da Educação Profissional lecionam somente na sua área de formação, contudo, necessitam de formação pedagógica, visto que o bacharelado e o tecnólogo têm uma lacuna em relação aos componentes curriculares como metodologia de ensino e prática pedagógica. Diante disso, é importante citar que a formação é um processo contínuo e segundo Arroyo (2010), “[...] o ser humano está sempre num processo de constituir-se, de formar-se, de fazer-se, de aprender a ser, não só de aprender coisas, de aprender conhecimentos, mas de aprender a ser gente” (ARROYO, 2010, p.38).

No desenvolvimento da pesquisa, para justificar ou não a necessidade desse trabalho no CEEP Campo Paulo Freire, apresentamos e executamos uma investigação que denominamos de pesquisa exploratória. Essa pesquisa foi muito importante para que a projeto de pesquisa continuasse. Pois, considerando as informações obtidas na pesquisa exploratória, é que propomos aos participantes da pesquisa a realização da proposta de intervenção que denominamos de oficinas formativas.

As oficinas formativas tinham o intuito de proporcionar, aprimorar e fortalecer os conceitos de Educação Profissional do Campo, bem como os processos formativos e sua interligação com a Organização do Trabalho Pedagógico no/do CEEP. Tais oficinas foram planejadas com a participação dos próprios professores, sendo que os mesmos foram formadores e formandos, automaticamente, visando entender as diretrizes formativas da Educação do Campo e sua relação com a Educação Profissional do Campo e como estas podem contribuir para um ensino/aprendizagem emancipatório no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire.

Quanto ao produto, elaboramos um planejamento coletivo interdisciplinar. Como as oficinas foram realizadas durante a Jornada Pedagógica, em fevereiro/2020, sugerimos que essa ação acontecesse mensalmente, por eixo e também no coletivo, para pôr em prática as propostas das oficinas formativas. Porém não teve condições de acompanhar esse planejamento, em virtude da pandemia da COVID 19, que interrompe as aulas presenciais e exige o distanciamento social. Até a defesa dessa pesquisa a pandemia persistia.

Nesse sentido, apresentamos a seguir a pesquisa exploratória, como instrumento norteador, que relata a necessidade da pesquisa e justifica a continuidade da mesma com o projeto de intervenção e o produto.

3.2 Pesquisa exploratória como instrumento norteador.

Para Triviños (2010, p.107) há inúmeras finalidades da pesquisa exploratória. Podemos relatar a ampliação da experiência do pesquisador em torno de um determinado problema, o aprofundamento de uma hipótese e ainda delimitar ou manejar com segurança uma teoria. Porém, além das finalidades anteriores, a pesquisa exploratória ancora no planejamento prévio, ou seja, um estudo exploratório buscando encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter resultados que almejam.

Assim, podemos afirmar que a pesquisa exploratória constitui uma etapa principal para uma investigação mais ampla, visto que o problema passa a ser mais esclarecido e as hipóteses confirmadas, finalizando, desse modo, em uma proposta de intervenção. Sabe-se que o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a partir da formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores. (GIL apud MOREIRA e CALEFFE, 2008).

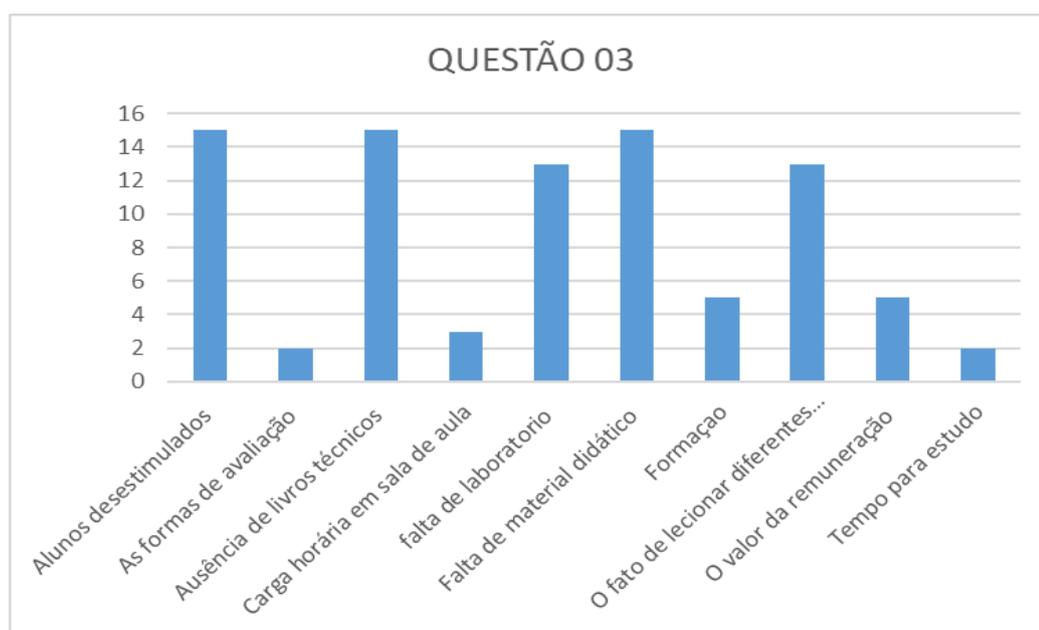
A aplicação do questionário para fins de informações preliminares sobre os sujeitos da pesquisa e a compreensão destes em relação à formação continuada docentes aconteceu no dia 16 de março de 2019, durante o AC coletivo. Foram entregues a todos os professores do CEEP o questionário impresso e o termo de autorização para a pesquisa. Naquele momento apresentei o projeto de pesquisa e afirmei o compromisso de ética e sigilo acadêmico em relação às respostas e participação dos interessados na mesma. Posteriormente negociamos o prazo para entrega dos questionários e futura análise. Dos 30 professores, 15 docentes entregaram no final do mês de março e início do mês de abril. Os outros pediram um tempo a mais para a devolução. Ao total foram 18 questionários recebidos.

As análises revelaram que todos responderam positivamente que desejam participar da pesquisa. Ao observarmos o perfil docente, dentre os 15 professores, 10 são da educação básica e 05 da Educação Profissional. Percebe-se também que 5 destes não residem na cidade de Santaluz/Ba.

Ao questionar o período que trabalham na educação, todos da Educação Básica têm experiência maior que 05 anos, porém, os professores que atuam na Educação Profissional afirmam ser de 6 meses a 5 anos. Entende-se que a maioria deles começou a lecionar quando foram convocados para trabalhar no CEEP, anteriormente trabalhavam como bacharéis nas áreas específicas. Um fato interessante que vale a pena frisar é a questão 02 sobre o CEEP, quando interrogamos em relação à atuação na Educação Profissional antes do CEEP – Campo Paulo Freire e, apenas 02 professores lecionaram em outro Centro tendo experiência nessa modalidade de ensino.

A questão 03 indaga sobre as dificuldades enfrentadas para a efetivação do ensino/aprendizagem juntos aos estudantes do CEEP. As respostas são as seguintes:

GRÁFICO 01 – Quais as dificuldades que você encontra para a efetivação de ensino/aprendizagem juntos aos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire?



FONTE: Elaboração própria, a partir dos questionários (SILVA, 2019)

Nessa questão é possível compreender que três tópicos foram citados por todos os professores: alunos desestimulados, falta de material didático e ausência de livros técnicos para pesquisa. Sabe-se que essa modalidade de ensino prepara também o discente para atuar no mercado de trabalho, e a falta de estímulos por parte dos estudantes é uma preocupação para o professor, pois, mesmo não tendo material

didático e livros técnicos, o corpo docente consegue lecionar e utiliza métodos dinâmicos nas aulas para que esse problema seja sanado.

A questão tinha um espaço aberto em que os sujeitos poderiam apresentar outras dificuldades. Um dos professores (Professor C) indica a falta de planejamento coletivo dos professores, juntamente com a coordenação geral e de eixos pode ser uma dificuldade em relação ao ensino/aprendizagem. As ACs coletivos são momentos em que os professores, além de planejar suas atividades, localizam as dificuldades dentro e fora da sala de aula. É importante citar que até o ano de 2018 o CEEP não tinha coordenador pedagógico, mas existia a Vice diretora técnico pedagógica, que diante das inúmeras funções na gestão, não conseguia acompanhar semanalmente o trabalho pedagógico dos docentes. Porém, neste ano de 2019, o CEEP recebeu uma coordenadora que está colaborando com as ACs.

A pergunta 04 questiona como o professor avalia o processo de ensino/aprendizagem dentro da proposta do CEEP. Dos 15 professores, 12 responderam que é bom e apenas 03 optaram por regular. Mesmo diante de todas as dificuldades encontradas, os esforços dos docentes não permitem que a qualidade do processo ensino/aprendizagem seja menor.

A questão 05 busca avaliar e compreender o nível de conhecimento docente sobre o “Currículo do Ensino Profissional” no CEEP. As respostas revelam que 03 professores autoavaliam o seu conhecimento no currículo da EP como excelente, e os demais, 12 professores, demonstram como “bom”. Isso significa que a maioria conhece o currículo que a Educação Profissional propõe. Essa indagação pode ser associada a pergunta 08, referente ao PPP do CEEP, contudo, apenas 1 docente relatou que não conhece o mesmo, pois o tempo de contratação é de apenas 6 meses no *lócus* da pesquisa. Porém todos os outros (14 professores) conhecem o PPP, alguns ajudaram a elaborar e, por isso, avalia o seu conhecimento sobre o currículo como bom, pois estão cientes das diretrizes e propostas da Educação Profissional, principalmente para o território e para o campo.

Ao serem questionados sobre a influência do Centro para o desenvolvimento local e do território, 12 professores responderam que o CEEP tem muita influência, e, apenas 03 citaram que o centro tem influência, porém não ponderou pouca ou muita. Por opção própria, a pergunta apresentou um espaço livre para comentar sobre o grau de influência no território, as respostas foram diversas. As que mais chamaram atenção cita

a relação teoria e prática, bem como a interação comunidade, escola e mundo do trabalho. Outros professores apontam para o fato de que A Formação Profissional e Técnica transforma a realidade e empodera os educandos, pois possibilita um trabalho autônomo, empreendedor e/ou contribuem para que o mercado de trabalho abra as portas para os alunos estagiários ou estudantes egressos do CEEP.

A pergunta sete (07) está associado à questão anterior e investiga se as práticas pedagógicas do CEEP dialogam com as realidades locais e territoriais, bem como se elas contribuem para o desenvolvimento e sustentabilidade. Todos os professores responderam com unanimidade que 'sim', e, ao discorrer sobre o diálogo entre práticas pedagógicas e realidades territoriais, indicam que há uma harmonia entre as aulas práticas, os estágios, os projetos e a realidade territorial.

Ainda nessa linha de pesquisa, a pergunta 10 sugere que os sujeitos pesquisados relacionem algumas ações importantes para a formação dos educandos. A feira de ciência e tecnologias, as visitas técnicas, as jornadas pedagógicas e a troca de experiência entre educadores e educandos foram as respostas para esse questionamento.

A questão nove (09) indaga sobre a participação em alguma formação para a Educação Profissional do Campo. Dos docentes pesquisados, 10 professores responderam que nunca participou de nenhuma formação nesta modalidade. Já os outros 05 declararam ter participado. Porém, é interessante frisar que estes faziam parte da gestão e foram incentivados a fazer parte de tais formações. Uma docente, por dedicação própria, cursa licenciatura em Educação do Campo.

A pergunta seguinte, de número onze (nº 11), seleciona os desafios encontrados no CEEP que precisam ser superados, visando contribuir com a qualidade da formação dos educandos. Um ponto destacado, e que muitas vezes impossibilita o desenvolvimento do ensino/aprendizagem na modalidade Educação Profissional, é o fato de que os profissionais das disciplinas técnicas, ou seja, Bacharéis ou Tecnólogos, são contratados através de REDA, ou seja, contrato temporário. Isso indica que o vínculo professor/CEEP se estabelece por no máximo 4 anos, e, ao ser desligado da Secretaria de Educação, há um grande prejuízo, pois há todo um trabalho pedagógico de uma docência específica que é interrompida, abortada, atingida pela ausência, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo e articulado às demandas das comunidades. Outro professor cita a falta de formação contínua para o

corpo docente do CEEP, que poderia ser ofertada pela escola ou por instituições parceiras.

As questões posteriores indagam sobre o que é formação continuada, qual a importância para a Educação Profissional do Campo e o interesse dos sujeitos pesquisados em relação a cursos específicos para a formação docente. As respostas foram diversas e escolhemos algumas para apresentar abaixo:

“são processos tecidos nas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes docentes que contribui para o ser/ fazer/poder do professor”. (professor L)

“a formação continuada alinha a educação básica à Educação Profissional”. (professor C)

“a importância da formação continuada para a EP do Campo é a apropriação do saber, pois o conhecimento sobre o amplo aspecto que envolve o Campo norteia todo o contexto para a elaboração das aulas, tanto teóricas quanto práticas”. (professora V)

“são processos de educação constante, buscada pelo professor agregam valor a formação” (professor V)

Esses relatos mostram a importância dos processos formativos na escola e que, a partir das falas de todos os professores, a formação continuada é registrada como uma necessidade. Quando questionamos se poderia acontecer momentos de autoformação dos/com os professores no CEEP, a resposta foi unânime, apontando o trabalho coletivo, a participação e o compromisso efetivo dos educadores nos projetos escolares que contribuem para a realização das propostas de formação continuada dentro do CEEP.

Os questionamentos finais indagam sobre o interesse ou não dos sujeitos em participarem da pesquisa, assim como pretende conhecer quem se dispõe a contribuir como professor formador/formando para as formações continuadas dentro do/no CEEP. Dos questionários respondidos, todos se dispõem a participarem da pesquisa, mas um desses sujeitos não tem interesse em colaborar como ‘professor formador’ nas formações continuadas.

Diante das respostas dos docentes, a formação proposta nessa pesquisa é uma necessidade do/no CEEP, visto que “uma formação no chão da escola, entre os pares, pode adentrar na rede cotidiana de forma mais eficiente e assim gerar novos saberes advindos dessa experiência em interlocução com a realidade local”. (professor L)

A partir desse panorama, conseguimos identificar algumas carências e/ou limitações e, também, potencialidades na Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP. É importante citar que, quando voltamos a lócus de pesquisa para devolvermos os resultados da pesquisa exploratória através dessa análise sucinta, percebemos a necessidade e propomos o projeto de intervenção, que denominamos de oficinas de conceito e de formação, no qual detalharemos no próximo capítulo, juntamente com a análise dessas formações.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM PROFESSORES NO/DO CEEP - CAMPO PAULO FREIRE.

A Organização do Trabalho Pedagógico engloba o Planejamento Coletivo e os Processos Formativos de Professores. Esses fatores fazem parte de uma necessidade educacional que independe dos níveis e modalidade da educação básica nacional. Como já foi mencionado, ao analisar, sucintamente, a pesquisa exploratória propomos um projeto de intervenção, através de oficinas formativas, visando contribuir com o estudo do professor do CEEP Campo Paulo Freire nos diversos temas/conceitos experienciados para o trabalho pedagógico nessa instituição.

Neste capítulo apresentamos a análise das oficinas e quais suas contribuições para a Organização do Trabalho Pedagógico no CEEP. Optamos por utilizar a análise de conteúdo através da fundamentação de Bardin (1977). O autor cita que a Análise de conteúdo implica:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para a análise de conteúdo ser efetiva, Bardin (1977) sugere seguir três passos: “Uma pré-análise, utilizando uma leitura flutuante para contatar e organizar o material coletado; uma exploração para aprofundar a percepção do material, e, por fim, o tratamento ou interpretação, que visa perceber além do conteúdo coletado”.

É, pois, a partir das descrições das oficinas, que será desdobrado e analisado o objeto da pesquisa. É importante mencionar, que por ter feito parte do quadro de Professores do CEEP – Campo Paulo Freire, o nosso projeto teve uma boa aceitação e o compromisso firmado com os colegas facilitou a execução das oficinas.

Assim iniciamos a proposta de intervenção no dia 09 de julho de 2019, quando se realizou um encontro entre pesquisadora, gestão da escola e os articuladores dos três eixos para apresentação da proposta inicial das oficinas e encaminhamentos dessa atividade. No primeiro momento debatemos sobre os objetivos dessas oficinas formativas e pontuamos que o objetivo geral engloba a construção de um planejamento coletivo através de formações continuadas para a Educação Profissional do Campo com os professores do CEEP - Campo Paulo Freire -Santaluz/Bahia. Sugere como objetivos específicos desenvolver com os professores do CEEP oficinas formativas com vistas a reflexão sobre o lugar da docência e identidade profissional na Educação Profissional do Campo e propõe criar espaços para discussão e (re) construção dos saberes fazeres docentes em relação a Educação Profissional do Campo, sendo os próprios professores formadores/formandos, valorizando e considerando as diversidades das formações profissionais existentes no CEEP - Paulo Freire.

Inicialmente, propomos cinco (05) Oficinas Formativas, com cronograma para acontecer um encontro por mês, e sugestão nos meses de agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2019, com carga horária de 04h diária (das 8h às 12), a partir das seguintes temáticas: lugar da docência, identidade, formação e politecnicidade, desafios formativos docentes para a Educação Profissional do Campo, formação docente, trabalho coletivo e autoavaliação pessoal e profissional.

A proposta foi aceita com ressalva, visto que os articuladores solicitaram oficinas que apresentasse os conceitos-chaves necessários ao trabalho docente e à Organização do Trabalho Pedagógico tais como: Educação do Campo, Educação Profissional e Organização do Trabalho Pedagógico, com a mesma carga horária de quatro horas/mensal, e solicitaram que prorrogasse as outras oficinas propostas, sugerindo que fossem realizados durante a jornada pedagógica no ano de 2020.

A proposta de oficinas de “conceito”, como foram denominadas, foi incluída, pois traria uma contribuição importante, visto que muitos dos sujeitos não conheciam “teoricamente” esses conceitos, mesmo lecionando em um Centro de Educação Profissional do Campo. Destarte, o cronograma foi refeito, e inserido no planejamento

coletivo dos professores do CEEP Campo Paulo Freire, visto que era necessário a participação do maior número de professores durante as oficinas.

Tendo em vista a solicitação e aceitação da proposta das oficinas formativas (conceito e integração), estas foram organizadas da seguinte maneira:

QUADRO 03 - Projeto De Intervenção

OFICINAS FORMATIVAS	ATIVIDADES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	RESPONSÁVEL
OFICINAS DE CONCEITOS:	ED. CAMPO ED. PROFISSIONAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.	14 DE SETEMBRO 05 DE OUTUBRO 09 DE NOVEMBRO (2019)	PESQUISADORA EQUIPE GESTORA COORDENADORA ARTICULADORES DE EIXO
OFICINAS DE INTEGRAÇÃO	OFICINA 1 - Lugar da Docência na Educação Profissional e Educação do Campo	DURANTE A JORNADA PEDAGÓGICA 2020 DIAS 03/04/05 DE FEVEREIRO	Pesquisadora e Vice Diretora
	OFICINA 2 - Desafios formativos para a Educação Profissional do Campo dentro do CEEP- Paulo Freire.		Professor mestre, articulador do eixo Recursos Naturais
	OFICINA 03 - Identidade, formação e politecnia		Professora mestra, articuladora do eixo Ambiente e Saúde
	OFICINA 04 - Formação docente e trabalhos coletivo		Professor mestre, articulador do eixo Gestão e Negócio
	OFICINA 05 - Autoavaliação pessoal e das oficinas formativas		Pesquisadora e a Coordenadora Pedagógica

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Essa proposta visa construir, coletivamente, um plano de ação que contextualize Educação Profissional, Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico em cada oficina formativa, a discussão de como cada uma delas foi realizada, e quais as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico para os

processos formativos na Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire/ Santaluz - Bahia.

4.1 Conhecendo e analisando as Oficinas de Formação.

Buscamos, através das oficinas, interligar os três conceitos principais abordados na pesquisa: Educação Profissional, Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico. Com o propósito de responder à questão central deste estudo e alcançar os objetivos propostos, passamos a debater sobre os diálogos e as propostas conceituais lançadas nas oficinas com os sujeitos da pesquisa. Percebemos neste momento, o quão importante foi incluir essas oficinas ao nosso projeto.

Esse trabalho compreende a importância de que o conhecimento dos conceitos aperfeiçoa a prática pedagógica e contribui para que os princípios da Educação Profissional do Campo sejam incorporados ao planejamento docente. O formato dinâmico das oficinas admite a participação de todos, que através dos questionamentos e sugestões, refletem os problemas do CEEP e apresentam possíveis soluções, utilizando elementos da Organização do Trabalho Pedagógico para tal.

A intencionalidade dessa pesquisa versa sobre a valorização dos profissionais da educação do CEEP e das práticas pedagógicas necessárias a essa modalidade de ensino. Enquanto sujeitos formadores e autoformandos, a proposta oferece uma formação com/para os professores no/do CEEP, atendendo as demandas dos sujeitos na pesquisa exploratória.

Em conformidade com os objetivos delineados, passamos a descrever e refletir as ações vivenciadas na pesquisa, com o olhar de pesquisadora.

A realização da primeira oficina de conceito aconteceu no dia 14 de setembro de 2019 e começou pelo tema Educação do Campo. Essa oficina teve como texto base os Manifestos do I e II Encontro Nacional de Educadores pela Reforma Agrária (ENERA), as legislações brasileiras que regulamentam a Educação do Campo e os textos: “Caminhos para transformação da escola” de Caldart (2012) e “Por uma escola do campo” de Arroyo (1998).

Esse material foi selecionado pela pesquisadora, por ser referências nos estudos da Educação do Campo, por demarcar momentos importantes referentes às lutas e debates contra hegemônicos no país, resistindo ao capitalismo e contribuindo para que a

Educação do Campo se tornasse uma política pública. Antes de a oficina começar, foi solicitado a colaboração de um professor para que fizesse a memória ou relato da oficina, contribuindo assim para os registros dessa pesquisa.

Dando início ao primeiro momento dessa oficina, aconteceu a Mística⁷: a sala foi arrumada para que o acolhimento aos professores fosse o melhor possível. Todos os participantes foram acolhidos com um abraço, pois na instituição estabelecemos a “teoria do abraço”, momento significativo e acolhedor que permanece durante anos e acontece diariamente no CEEP. Esse gesto demonstra a formação de valor nessa instituição, a compreensão de que não fazemos educação sozinhos e, a força representada no abraço, multiplica a coragem de fazer uma educação crítica e emancipatória, contribuindo para a formação humana. Segundo Freire (1996, p. 45):

“O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1996, p. 45).

Portanto, começamos a conceituar Educação do Campo. No chão da sala foram expostas imagens de lutas, movimentos, marchas, que deram início ao 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), as Lutas do MST e por uma Educação do Campo. Esse momento foi pensado em virtude de que muitos professores não conheciam o percurso histórico que deu origem a Educação do Campo.

Sendo assim, apresentar e debater o manifesto contribuiu para percebermos que, mesmo tendo práticas que evidenciam princípios da Educação do Campo dentro da Sala de Aula, esse estudo demarcou a importância dessa modalidade de ensino que não

⁷ A palavra mística (mystika) vem do grego *mystós* e significa iniciado nos segredos ou mistérios mais profundos da realidade. Com o passar do tempo o termo “mística” ampliou-se, saindo de seu uso litúrgico e religioso para o nível intelectual e especulativo, abarcando teorias filosóficas complexas que pretendiam entender como todo o real se remeteria a uma unidade última, princípio de tudo. A Mística é um instrumento capaz de contribuir na construção da aprendizagem, educa, politiza, mobiliza e contribui para a consolidação da identidade cultural do sujeito, um elemento enriquecedor da Educação do Campo. A mística na Educação do Campo é o que propicia a crença na vida, na dignidade das pessoas, na rebeldia pela liberdade, na solidariedade universal. Essa convicção que nasce do coração e torna-se energia contagiante. Portanto, a mística é na verdade uma forma de saber enraizado na unidade de todas as coisas. Disponível em <https://educacaodocampomariah.wordpress.com/2011/10/19/mistica-da-educacao-do-campo/> e <https://www.dicio.com.br/mistica/> acesso em 06/09/2020.

valorizamos de modo mais contundente a cultura e identidade do campo. Deste modo, corroboramos com Arroyo, Caldart e Molina (2014) quando afirma:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e de uma escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Nesse contexto, é papel do professor afirmar os princípios da Educação do Campo dentro do CEEP – Campo Paulo Freire e, através desse pensamento, contribuir para que a identidade dos estudantes se fortaleça, bem como o pensamento de luta por uma escola do campo se estabeleça. A respeito dessa necessidade, percebemos as falas de muitos professores. Assim:

Mesmo sendo um manifesto de 1997 (22 anos atrás) continuamos sendo professores de adolescentes e adultos que são oriundos de assentamentos e que precisamos valorizar e respeitar os alunos, os ideais de vida, sua cultura etc. Porém mesmo tendo alunos que lutam pela reforma agrária, nós, professores, não motivamos ou não participamos ativamente das mobilizações, e, justamente nesse ano, as transformações sociais e igualitárias que poderemos ter através da luta pela reforma agrária estão acabando. (Professora M, setembro 2019).

Ao trazer essa reflexão, a professora nos ajuda a pensar que as lutas por uma Educação do Campo podem ser evidenciadas a partir de práticas educativas cotidianas, e que a valorização da cultura e da identidade dos estudantes oriundos de assentamentos, durante as aulas, motivam a luta e conquista por outros direitos. Sabemos que quando nossos estudantes participam dos movimentos por lutas comunitárias, quando se envolvem nos projetos culturais, realizados através das associações, dos grupos religiosos, de organizações não governamentais, estão fixando e valorizando sua identidade, sua cultura, sua formação. Estão utilizando, não só, os conhecimentos adquiridos na escola, mas também oriundos dos princípios e das lutas do MST por Educação do Campo, imbricadas nas práticas comunitárias. Nesse sentido, Molina (2010) afirma que:

[...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em

luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que, com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades, escolas técnicas e organizações não governamentais sérias. (MOLINA 2010, p. 141).

Corroboramos com Molina (2010) e ousamos dizer que a participação dos jovens estudantes e trabalhadores nesses movimentos, através das lutas, favorece o ensino aprendizagem e contribui também para a formação integral dos sujeitos. Pois a Educação do Campo caracteriza-se por momentos de lutas e os protagonistas desse debate atuam com as concepções e práticas dos movimentos sociais, enfrentando as mazelas de um projeto educacional capitalista e problematizando os projetos políticos e econômicos do país que não favorecem uma educação para todos.

Posto isso, apresentamos a interlocução da Diretora do CEEP – Campo Paulo Freire, a Professora MH, que enfatizou a importância da educação, bem como da luta para a implantação do CEEP – Campo Paulo Freire em Santaluz/BA.

Foram muitas lutas para implantar o CEEP, não foi fácil. Só conseguindo através da luta dos movimentos. Mas depois de 10 anos de CEEP percebemos a transformação na vida de alunos e professores em diversos âmbitos: social, política econômica e profissional. A educação é sim um passo para a resolução de muitos problemas no território. (Professora MH, setembro 2019).

A fala da professora MH atribui a implantação do CEEP às lutas sociais, rememora a proposta inicial de ter uma escola que formasse o filho dos trabalhadores e permitisse que esses sujeitos, estudassem, trabalhassem e permanecessem no território. Como militante, percebemos na fala dela que a busca e a aposta em uma Educação Profissional e, principalmente, do Campo trariam ao território uma educação igualitária, com os princípios de uma formação integral.

A afirmação apresentada acima afirma ainda que não há resolução de problemas sem educação. É importante dizer que as lutas por educação sempre foram prioridades no território, pois acreditavam que a enorme desigualdade na distribuição da renda está relacionada às deficiências no sistema educacional brasileiro. No território, é histórico e perceptível que muitos jovens, estudantes, trabalhadores, deixa a sala de aula para trabalhar e ajudar no sustento da casa. Porém percebemos que as lutas para implantação

do CEEP buscam, inicialmente, priorizar a educação como política de estado, que amenizam as desigualdades sociais.

Consideramos que a educação tem um papel importante nos processos de emancipação e consciência crítica sobre o sujeito e seu lugar no mundo, a implementação do CEEP, a adesão ao projeto de Educação Profissional do Campo e o empenho dos professores contribuíram para legitimar o conhecimento da classe trabalhadora e a transformação da escola. Nesses termos, um ponto importante dentro da Educação Profissional do Campo é a luta por justiça social. Como aponta a Professora e vice-diretora CJ:

A luta social deve ser uma proposta presente nos discursos da educação, e motivado sempre em sala de aula para que todos lutem pela educação gratuita e de qualidade para todos. Pensar em justiça social em uma escola de Educação Profissional do Campo, é mobilizar a comunidade escolar para que os jovens e/ou adultos (estudantes) tenham acesso a igualdade dentro e fora do ambiente escolar. (Professora CJ, setembro 2019)

A luta social como matriz formadora da Educação do Campo, segundo Caldart (2013), contribui para subsidiar o trabalho pedagógico no âmbito do projeto político pedagógico e da sala de aula, na medida em que esse trabalho desmistifique a luta social como crime, violência e/ou perturbação. Podemos dizer que a luta social é um fator importante na educação dos jovens trabalhadores do campo, visto que o ser humano se forma através das atitudes de inconformismo e das iniciativas concretas de lutar pela transformação social. Deste modo, acreditamos que o CEEP, através do coletivo da escola, motiva uma educação transformadora numa perspectiva de formação que contribui para modificar, inicialmente, o lugar onde vive e, conseqüentemente, o meio social que está inserido. Caldart (2012) afirma:

Não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta. E sem que os educandos sejam envolvidos como partícipes ativos dos processos de transformação que, afinal, são feitos pela causa de sua educação, de seu desenvolvimento como ser humano. (CALDART, 2012, p. 04)

Fazer parte do processo educacional e formação de jovens com pensamento de luta não é algo simples, mas os objetivos da implantação do CEEP garantem que essa

tarefa educativa seja cultivada. A fala do professor CN defende que dentro do CEEP adote uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana.

É preciso criar um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história dos nossos estudantes. No sentido mais amplo do processo educativo, podemos contribuir para formação humana integral que considere as dimensões intelectual, ambiental, cultural, política, tecnológica e social dos sujeitos do campo. (Professor CN, setembro 2019).

Pelo discurso dos professores, podemos perceber que a Educação Profissional do Campo no CEEP tem um projeto político-pedagógico que visa fortalecimento de novas formas de atuação no campo e desenvolvimento de ensino/aprendizagem pautadas no respeito e valorização dos princípios da Educação do Campo. É importante ressaltar que a Educação Profissional do Campo não possibilita apenas uma capacitação profissional, mas reafirma o compromisso de uma formação integral considerando todas as dimensões do ser humano.

O depoimento do professor retrata como o manifesto do ENERA é atual. Mesmo depois de duas décadas de lutas, algumas das necessidades apresentadas no manifesto permanecem. Fatores como a formação de educadores, a participação no trabalho coletivo, as lutas por melhores condições de trabalho e de vida, tanto dos educadores como dos estudantes trabalhadores são aparentes. Isso significa dizer que o estudo realizado nessa oficina sinalizou tanto a compreensão de princípios da docência na Educação Profissional do Campo, quanto alternativas para a OTP.

Esse resultado se expressa também no depoimento do Professor LO quando cita que “é necessário participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada, visando o respeito e reconhecimento do docente que atua no campo”. (Professor LO, setembro 2019). Esse fator é muito relevante, pois pontua a importância dos docentes se envolverem nas lutas dos profissionais da educação, ou seja, assim como o ENERA, os professores do CEEP não podem ficar parados.

A partir dessas interações, notamos que a oficina de conceito sobre Educação do Campo ultrapassa a concepção inicial em que buscava compreender o termo. Esta engloba um conjunto de princípios que envolve estudante e professores em ações articuladas, visando uma política de valorização e de desenvolvimento profissional,

tanto do estudante trabalhador quanto do profissional da educação, que atua como instrumento principal nesse processo. Pois “pensar num projeto político pedagógico para escola do campo é vincular a realidades desses sujeitos aos saberes da realidade, às causas, aos sonhos, aos desafios e à cultura”. (KOLLING; NERY, MOLINA, 1998, p. 11-29).

Neste contexto, percebemos que esta oficina proporcionou aos professores outros olhares para a modalidade de Educação do Campo e apostamos que os processos formativos segundo os princípios da Educação do Campo contribuem para fixar a identidade do CEEP – Campo Paulo Freire, associando a contribuições referentes a OTP.

Diante disso, continuamos com as oficinas de conceitos. A segunda oficina aconteceu em 05 de outubro de 2019 e foi trabalhado com o conceito de Educação Profissional. Apresentamos o processo histórico dessa modalidade de ensino, as mudanças na legislação, a valorização e o auge da Educação Profissional na última década.

A oficina iniciou com uma dinâmica de integração, depois montamos um cartaz equivalente a um caminho, apontando pontos fixos de alguns anos ou décadas e espalhamos pela sala algumas tarjetas dos principais acontecimentos históricos referentes à Educação Profissional. Solicitamos que os professores associassem os acontecimentos aos anos e anexassem no cartaz. Essa proposta permitiu que fizéssemos um levantamento acerca do conhecimento prévio dos professores em relação aos fatos considerados importantes para a Educação Profissional do País e da Bahia.

Compreender tais fatos, para alguns professores, significou inclusão, para outros, representou exclusão. Alguns professores se sentiram envergonhados por lecionar no Centro Estadual de Educação Profissional e não conhecer esses marcos ou essas informações. Mas é interessante notar que alguns professores, além de conhecer, fizeram parte dessa modalidade de ensino desde a implantação na Bahia e contribuíram para que esta se efetivasse no território do sisal.

Depois da abordagem sobre o percurso histórico da EP, distribuímos trechos das legislações, diretrizes e políticas que definem as propostas da Educação Profissional estabelecidas no país. Selecionamos algumas dessas falas para o debate e análise nesse capítulo. Posterior a esse momento, apresentamos o tema, utilizando referências como Manfredi (2002) e Pistrak (2000) para maior embasamento teórico dessa oficina.

A proposta da oficina buscou compreender o vínculo entre Educação e Trabalho, bem como a história da Educação Profissional no Brasil como uma proposta de uma educação integral para a classe trabalhadora. A retrospectiva desse processo mostra ainda que, só depois das ações do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), reconstituiu a política pública para a Educação Profissional e, no que tange esse debate, Oliveira (2012) afirma que “[...] a Educação Profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira” (p.84).

O debate sobre Educação Profissional começa quando a Professora Carolina Monteiro, ao ler o Art. 36 - A da Lei 9394/96: “Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), reflete que esse artigo reforça e dar margem a separação do sistema de Educação Geral e Educação Profissional. “É interessante notar a dualidade que se estabelece. Vemos, de um lado, a Formação Geral para o Ensino Médio e por outro lado, o Curso Técnico, como qualificação para o trabalho” (Professora CM, outubro 2019).

A interlocução da Professora mostra que a formação técnica no Ensino Médio, subentende-se de forma opcional, visto que o termo “poderá proporcionar” fica em aberto. Caso a instituição opte por oferecer um Curso Técnico, pode fazer de maneira subsequente com o objetivo de certificar a qualificação para o trabalho. Esse fato mostra que, mesmo tendo uma legislação que ampare uma formação integral do sujeito, há trechos que possibilitam desescolarizar o Ensino Técnico, terceirizando assim, essa modalidade de ensino.

O professor CN afirma que essa dualidade permanece e se concretiza com o Decreto Nº 2.208/1997, quando insere ao art. 36 a sessão IV que objetiva: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997). Neste contexto, o professor CN afirma que “ao estabelecer esse decreto, a educação técnica é separada da Formação Geral no Ensino Médio e permite ao estudante, independentemente da idade, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho” (Professor CN, outubro 2019).

Essa dicotomia não foi vivenciada no CEEP, inicialmente porque a política de Educação Técnica na região não era acessível, e o Centro de Educação Profissional foi fundado depois das mudanças que aconteceram para essa modalidade, no início do

Governo Lula, e a partir das lutas para uma educação integral. A proposta do Ministério da Educação seria de reconstruir a Educação Profissional como uma política pública e:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a Educação Profissional da Educação Básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, MEC, 2005, p. 2)

Por isso, a problematização sobre a política de Educação Profissional, que tem como referência a produção de conhecimento na área e as lutas sociais, estabelece a possibilidade de integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico a uma formação integral. Reiteramos que a formação geral e a formação específica, ao longo de um curso, não são consideradas formação integral, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos sejam construídas continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122).

Ao discutir os interesses do Ministério de Educação, visando implantar o Ensino Médio Integrado, o Professor LO traz para o debate o artigo 3º do decreto nº 5.154/2004, em que retrata as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, “depois das lutas baseadas no tripé ‘trabalho-educação-desenvolvimento’, a Educação Profissional, passa a existir como geração de emprego e renda, mas principalmente, como qualificação social e profissional, como direito e como política pública”. (Professor LO, outubro 2019) como podemos ver abaixo:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2004)

Nesse sentido, percebemos que aconteceu uma abertura para os cursos de formação iniciada e continuada visando desenvolvimento produtivo e social dos trabalhadores, objetivando desfazer uma política compensatória de empregabilidade. Nesse ano, a implantação do Sistema Nacional de Formação Profissional (SNFP) aconteceu e foi ofertado não só aos trabalhadores, mas pretendia expandir a oferta e

melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes. Contudo, é válido citar que muitos professores, mesmo trabalhando há alguns anos com essa modalidade de ensino, não fazem parte do programa de formação inicial e continuada, não buscaram uma qualificação, não se especializaram visando conhecer e atuar a partir dos princípios norteadores do Plano Nacional de Qualificação que foi instituído em 2012, tanto para estudantes, como para o seu aperfeiçoamento profissional docente. Por isso, o parecer 06/2012, no Artigo 40, § 4º afirma:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012).

Percebemos, portanto, que o grande desafio para a formação docente e dos trabalhadores nesta modalidade de ensino é identificar as necessidades e perspectivas da profissão almejada no território, bem como, compreender a política de formação e de desenvolvimento técnico e profissional, integrada a tecnologia e ciência. Esse fato pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (KUENZER, 2003).

Essa proposta luta contra as formas sociais capitalistas que pretendem qualificar mão de obra e enviar para o mercado de trabalho, com poucas garantias de trabalho. A Educação Profissional, por sua vez, almeja qualificar estudantes e trabalhadores para que estes sejam valorizados na sua profissão e lutem contra a segregação dos trabalhadores, a degradação da condição salarial e a precarização trabalho, porque não dizer, contra o sistema contra hegemônico.

Com a incumbência de ofertar, inicialmente, cursos voltados para o eixo de recursos naturais, o CEEP Campo Paulo Freire disponibilizou o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas modalidades: EPI, PROEJA E PROSUB. Mas, seguindo as orientações da SUPROT, ofereceu cursos no eixo de Gestão e Negócio e, posteriormente, cursos do eixo de Ambiente e Saúde visto que a escola está localizada na sede do município e poderia acolher alunos e trabalhadores da cidade interessados em especializar-se em outras áreas.

Nesses termos, outro debate aconteceu baseado no artigo 14 da resolução nº 6 de 2012, segundo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - Diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - Elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV - Domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V - Instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - Fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, 2002, s/p)

Na visão do professor EB (outubro 2019), “o currículo da Educação Profissional foi muito bem elaborado, visto que não objetiva apenas qualificar a mão de obra, mas dialoga com uma luta para formação integral do sujeito”. Essa proposta compreende a relação escola e trabalho e pretende disponibilizar ferramentas para o engajamento dos estudantes com trabalho, ciência e tecnologia. Ramos (2005) cita que “um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia” (Ramos, 2005, p. 108).

A professora JB (outubro 2019) complementa essa discussão afirmando que “o CEEP utiliza os princípios da Educação Profissional a partir de conteúdos teóricos e práticos, dentro e fora da escola, como, por exemplo, as aulas de campo em parcerias com várias instituições”. Percebemos que a relação teoria/prática apresenta aos estudantes as relações sociais de estudo, produção e trabalho, além de reafirmar o

compromisso pessoal e profissional de cada um, independente da área em que irão atuar, visando a construção de uma sociedade justa e democrática.

Os princípios da Educação Profissional então interligados como fatores da OTP do CEEP a partir da organização curricular interdisciplinar dos eixos formativos e, como podemos perceber no PPP (2019, p. 86), através da “auto-organização dos sujeitos escolares, trabalhando a participação coletiva nos processos de estudo, trabalho e gestão da escola, incentivando os órgãos de representação e a participação efetiva de todos”.

Diante do exposto, compreendemos, a partir dessa oficina, que os princípios da Educação Profissional do Campo precisam estar incluídos no planejamento e nas propostas curriculares dos diversos cursos CEEP. Pensamos que o planejamento, a avaliação, o trabalho coletivo, relacionados ao contexto social são as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico para que a relação de escola e trabalho seja conservada como proposta de formação emancipatória e humana.

Outro ponto importante trazido para a oficina foi a questão do planejamento curricular na/para a Educação Profissional. Apresentamos o artigo 17, da resolução nº 06/2012 que diz:

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aqueles que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo. (BRASIL, 2012)

Tendo por base o artigo 17 do parecer nº 06/2012, foi possível observar nas falas dos professores colaboradores dessa pesquisa que, por meio das experiências da formação inicial, das atividades desenvolvidas e vivenciadas em exercício “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real a ser comandado pelo ideal” (VASCONCELLOS, 2008. p. 35).

A professora ME (outubro 2019) ressalta que “o planejamento do professor é um instrumento flexível e autônomo, que pode ser alterado a qualquer momento. Porém, é um compromisso ético que não pode deixar de ser executado”. Assim, podemos

refletir que o planejamento é uma ação do professor, mas também um compromisso da escola, visto que é uma prática que requerer a participação de todos os envolvidos no processo educacional. No que tange nesse debate, a professora JF (outubro 2019) afirma que “o planejamento na Educação Profissional precisa ser interdisciplinar e se fundamenta nos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais tanto do professor, quanto dos alunos”. Ao nos referimos ao Planejamento da Educação Profissional do Campo no CEEP é necessário refletir e construí-lo em conjunto, pois essa ação constitui-se como um espaço para além da dimensão técnica e profissional, mas a partir das relações interpessoais, afetivas e éticas do saber-fazer.

Sabe-se que qualquer ação só é efetiva na educação com o planejamento refletido e estabelecido previamente. Sendo assim, é importante ressaltar a compreensão de que planejar remete acreditar na possibilidade da transformação do sujeito e da escola, proporcionando, entre outros aspectos, o crescimento profissional, a autodisciplina e responsabilidade. Nessa mesma direção Gandin (1994, p. 34) afirma que “planejar é decidir que tipo de sociedade, de ser humano queremos construir, bem como que ação educacional é necessária para isso”. Portanto, planejamento e formação devem caminhar juntos. Nesses termos, a Professora KP afirma que:

A construção e (re) construção do planejamento faz parte do projeto de formação continuada docente e deve ser visto como um momento privilegiado em que professores pensam sobre suas práticas e saberes docentes, e estes podem ser (re) elaborados a qualquer momento. (PROFESSORA KP, outubro 2019).

Essa reflexão nos ajuda a entender o planejamento como um espaço propício de formação, onde a prática e sua avaliação constante é vista como o lugar de saber-fazer, ou, porque não dizer, uma formação continuada. Sabe-se que o planejamento é um fator importante para OTP e que através dele articulamos teoria e prática, buscamos entender a relação entre trabalho e educação, traçamos objetivos, definimos conteúdos, traçamos métodos e avaliamos as propostas pedagógicas. Dessa maneira, entendemos que OTP potencializa a Educação Profissional do Campo e motiva para que esta não seja apenas uma modalidade de ensino, mas uma formação humana.

Nessa oficina podemos compreender a articulação dos processos formativos a partir dos diálogos com os próprios docentes do CEEP, visando a adequação da teoria/prática para a elaboração do conhecimento na Educação Profissional do Campo, a

construção de um planejamento coletivo com os professores do CEEP a partir dos princípios da Educação do Campo E a orientação da Organização do Trabalho Pedagógico para a Educação Profissional do Campo.

Essa visão em relação ao planejamento compreende à necessidade de articular conhecimentos teóricos e práticas. De acordo com Vázquez (1968, p. 117), “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”. Portanto, para entender os princípios da Educação Profissional, precisamos valorizar a relação teoria e prática. Assim, o conhecimento teórico é visto como necessidade curricular e a prática pode ser compreendida como uma ação concreta, um fazer refletido, resultante do desenvolvimento de habilidades teóricas.

A perspectiva de promover uma oficina voltada ao conceito de Educação Profissional relaciona a importância de escola e trabalho, formação e profissão, inclui uma proposta voltada para o desenvolvimento de habilidade e competências através da teoria e prática. A oficina propôs que o currículo da Educação Profissional do Campo confira sentido aos saberes, superando o ensino tecnicista, a cultura do trabalho como exploração, redefinindo o conceito e associados ao processo de formação humana, visando a melhoria e qualidade de vida.

Ao final dessa oficina, percebendo a necessidade de conhecer a visão dos professores em relação ao que significa Organização do Trabalho Pedagógico, para preparar a oficina de conceito seguinte, solicitamos que os professores se dividissem por eixo pedagógico (três grupos) e respondessem três questões a partir do conhecimento prévio sobre o termo Organização do Trabalho Pedagógico dentro da escola.

Esse momento reflete o papel do professor participante da pesquisa-ação, através da contribuição, dos interesses e da participação do grupo ao responder as questões e propor solução para entender e/ou resolver um problema coletivo de maneira cooperativa relacionada a OTP. Desse modo, as respostas foram recolhidas e serviram como base para a elaboração da terceira oficina de conceito.

Assim sendo, no dia 09 de novembro, apresentamos a última oficina de conceito, para conhecer e entender o termo Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) a partir das considerações trazidas por Freitas e contextualizamos com as práticas e acontecimento no CEEP. A oficina começou com uma dinâmica: “o poder do olhar”, motivando os presentes a perceberem os colegas e a importância de cada detalhe (físico

e emocional). Depois trabalhamos com o jogo batalha naval para compreendermos e contextualizarmos a OTP no CEEP campo Paulo Freire. O jogo relatava situações referentes à prática pedagógica, gestão e o cotidiano escolar. Assim cada professor escolhia um tópico e, a partir deste, o debate iniciava. O tópico 1 foi a seguinte questão: *“O planejamento é focado nos princípios da Educação Profissional do Campo?”*

A Professora JF (novembro, 2019) se manifestou discordando dessa proposição: *“Não, porque, na verdade, o planejamento é subdividido em eixo, e o eixo de recursos naturais discute e encaminha os projetos e tal, mas o planejamento não foca, especificamente, Educação do Campo não. Pelo menos eu não vejo”*. Já o professor LO explica:

“Eu vou falar sobre, como professor da Base Nacional, porque eu dou um foco muito mais para Vestibular e Enem, mas, como professora JF falou, pontualmente eu tento alinhar, sempre transversalizar dentro da nova dinâmica nas discussões em sala de aula, dentro dos exemplos, questões que perpassam o cotidiano da profissão, mas para focar, eu acho que dar essa ênfase, poderia ser como uma diretriz ou um pilar, vamos colocar assim, é algo que precisa ser mais pensado mesmo, no sentido de aprimorar”. (PROFESSOR LO, novembro 2019).

Precisamos entender que pensar o planejamento segundo os princípios da Educação do Campo dentro de uma diversidade de eixos, componentes e ementas, no Centro de Educação que é reconhecido como “do campo”, não é simples. Ser professor, licenciado para ensinar as disciplinas da Base Comum Curricular e fazer parte do grupo de funcionários do Centro de Educação Profissional em que necessita lecionar as disciplinas da formação técnica é um desafio e aprendizagem constantes para qualquer professor. Porém, é importante pontuar que, mesmo com algumas dificuldades, o papel do professor é muito importante na Organização do Trabalho Pedagógico. Observamos outro fator que dificulta o planejamento docente, considerando a fala da professora CJ:

Eu acho que começa pelos documentos oficiais, que o próprio currículo que a gente recebe da SUPROT enquanto ementa, enquanto lista de conteúdo, a gente não tem essa especificação, um direcionamento de documentação para as Escolas Profissionais, ou CEEP do campo, que só são dois na Bahia. Então eu acho que começa pela própria SEC, e posterior a isso, fica muito a critério do professor. Tem professor com uma trajetória de vida ou formação na área, assim o planejamento perpassa pelas questões rurais e os

professores vão adequando de acordo com as suas especificidades. Mas, eu acho que esse documento externo não dar essa base para a Educação Profissional do Campo. (PROFESSORA CJ, novembro 2019).

Como abordado pela professora, essa proposta poderia ser orientada pela Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT). O Planejamento pensado para essa modalidade poderia está especificado também no PPP para nortear o trabalho docente. Diante do exposto, visualizamos uma contradição do sistema de ensino ancorado no modelo de produção capitalista e as propostas para a Educação Profissional do Campo, visto que a primeira estabelece um currículo com visão neoliberal, e a segunda sugere princípios da Educação do Campo, motivando a autonomia do trabalho docente, da instituição escolar e dos aprendizes. Portanto, não podemos afirmar que esse fator é positivo ou negativo para a OTP, mas se complementam. Mesmo com as diretrizes estabelecidas, o sistema educacional tem a capacidade de flexibilização e adaptação.

Contribuindo com esse tópico o Professor EB aponta essa dificuldade no eixo de Gestão e Negócio.

Foi como professora JF falou, principalmente no eixo de gestão e negócio a gente não dar ênfase quase nenhuma, porque poderia ter assim um viés, ou até como Jamile colocou, as matrizes, as ementas poderiam vir, ou com partes separadas, aberto para focar de acordo com a realidade profissional de cada CEEP, principalmente do Campo. Mas as ementas vêm de forma bem fechadas, só para Educação Profissional, vemos que não tem especificamente campo, e a gente tem muita dificuldade no eixo de Gestão e Negócio. (PROFESSOR EB, novembro 2019).

Para nossa compreensão, esse debate nos motiva a buscar as orientações da SUPROT referentes ao planejamento e as normas que está fundamentado nos documentos da escola. Um trecho do PPP (2019, p. 37) afirma:

A prática pedagógica do CEEP Campo Paulo Freire ainda perdura numa linhagem disciplinar, na qual cada professor planeja sua aula mantendo pouco diálogo com outras áreas afins, por isso pode-se afirmar que o trabalho ainda é realizado de forma fragmentada, causando prejuízo no desenvolvimento de habilidades criativas e invenção das tecnologias sociais no semiárido. Portanto, nota-se a falta de integração curricular e o desenvolvimento de práticas

pedagógicas que elevem o conhecimento pleno no mundo do trabalho. (CEEP, 2019, p. 37)

É notório pela fala dos docentes, que o planejamento do CEEP pode e deve ser voltado para os princípios da Educação do Campo, mas que nos últimos anos o planejamento aconteceu de maneira individual, ou seja, cada professor preparava sua aula segundo a sua formação e, quando elaboravam alguns projetos, realizavam o planejamento coletivo e interdisciplinaridade dos eixos. A professora JF associa o planejamento à formação inicial, visto que a universidade forma e libera para a Educação Básica e para o mercado de trabalho licenciados e bacharéis, porém a formação inicial apresenta um débito em relação à preparação para a Educação Profissional do Campo, pois é uma modalidade nova e a universidade não dá conta.

É interessante pontuar, que muitas vezes, a gente transfere a responsabilidade para o professor, mas temos que entender uma particularidade, por exemplo, aqui todos têm uma formação inicial, mas poucos tiveram uma formação para trabalhar com políticas ou educação contextualizada do campo, e a gente tem que ter essa capacidade de compreender que nem todos os professores que estão aqui passaram por isso dentro da Universidade. Podemos afirmar que o processo de formação traz essa dívida e o próprio estado que cria o Centro de Educação Profissional do Campo não preparam os docentes para fazer esse trabalho dentro do CEEP. Eu acho que se isso ocorresse seria diferente, mas preferem transferir responsabilidade dessa situação para nós professores. (PROFESSORA JF, novembro, 2019).

Diante desse contexto, percebemos que a formação inicial possibilita o aperfeiçoamento de habilidades e competências pedagógicas, mas o planejamento e a prática no ambiente escolar aprimoram as dimensões educativas e potencializam o fazer docente. Em virtude disso, observamos a necessidade de formação continuada dentro do CEEP para todos professores, com foco nos três eixos e nos princípios da Educação Profissional do Campo, pois devemos pensar que, mesmo diante desta diversidade de formações existente no CEEP Campo Paulo Freire, a educação precisa ser contextualizada.

No que tange ao objetivo proposto para a oficina, precisamos mencionar que a Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP perpassa por muitos fatores. Nesse tópico, além de debater o planejamento, surgiram situações que refletem o currículo e a matriz pedagógica orientada pela Secretaria de Educação, a ementa dos cursos e disciplinas como uma proposta de formação integral, o papel da gestão dentro da escola

ao valorizar a instituição como CEEP do Campo e apoio da SUPROT em financiar políticas públicas aperfeiçoando e valorizando a relação educação e trabalho. Como afirma Kuenzer, “a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (KUENZER, 1988, p.126).

Outro ponto apresentado nessa oficina é o planejamento coletivo através das Atividades Complementares (AC). O tópico apresentou a seguinte proposição: *É muito difícil ou é muito fácil fazer o AC coletivo.*

O planejamento é uma atividade elementar da Organização do Trabalho Pedagógico, pois é no momento do planejamento que analisamos qual o conteúdo trabalhar, elaboramos objetivos, definimos o método e a avaliação e, na AC coletivo, essa proposta é pensada de maneira coletiva e interdisciplinar. A Atividade Complementar (AC) “se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a, destinado ao planejamento e organização das atividades a serem realizadas individual ou coletivamente” (SEC/BA, 2014). É, também, “um espaço/tempo de formação continuada, socialização de experiências, um exercício de constante aperfeiçoamento da Organização do Trabalho Pedagógico” (SEC/BA, 2014). Portanto, ao sugerir o debate sobre a facilidade ou dificuldade para a realização da AC coletivo, selecionamos a fala da professora de Física, CM, apontando suas dificuldades em relação a AC:

“Eu acho muito difícil realizar a AC, pois é complicado trabalhar com Física, principalmente na hora que é para englobar os conteúdos aos cursos por eixo. Eu tenho mais dificuldade quando é o eixo de ambiente e saúde. Por exemplo: nas turmas de nutrição, para conseguir associar o conteúdo de Física que é da educação básica, relacionar e contextualizar à futura profissão deles e fazer ser interessante para esses meninos. Então para mim é muito difícil, até porque só tem eu que ensino Física, e Fábio que tem uma turma/disciplina. Mas é só uma cabeça para poder pensar em 18 aulas de Física, como é que eu vou poder fazer e tentar ser diferente em cada espaço/eixo/ curso que eu estou?” (PROFESSORA CM, novembro 2019).

Contribuindo com essa interlocução, o professor CN afirma que de fato é muito difícil, “o que dá para a gente fazer muitas das vezes são ações pontuais, articuladas

com algumas disciplinas, atividades interdisciplinares, mas a questão do planejamento em si, a AC coletivo é bastante complexo na Educação Profissional.

A professora CJ também afirma que:

A nossa escola é um universo. Porque se a gente for pensar são diversas categorias que a gente tem. Além de ter a Educação Profissional, Base Nacional Comum e o contexto da Educação do Campo, tem os eixos e as especificidades de cada disciplina técnica, o planejamento coletivo tem que perpassar por isso tudo. (PROFESSORA CJ, novembro 2019).

Nesse debate compreendemos que o planejamento coletivo do CEEP ultrapassa as propostas das AC orientados para a Educação Básica da Bahia, visto que não planejam por área (exceto linguagem) e não têm coordenação de área, mas por eixo; os professores, mesmo atuando com disciplinas equivalente à sua formação inicial da Base Comum ou Formação Técnica, perpassam pelos três eixos e precisam relacionar conteúdo à formação profissional. A atuação do professor do CEEP objetiva uma prática centrada na Organização do Trabalho Pedagógico.

O próximo tema discutido nessa oficina foi referente ao rendimento escolar, que pode ser avaliado dentro e fora do ambiente escolar. Portanto, o tópico sugerido para o debate foi: *A SEC/DIROPE quer saber: como está o rendimento escolar?*

A coordenadora MB relatou alguns dados em relação ao rendimento escolar do ano anterior e mencionou que os alunos do CEEP são comprometidos na realização das avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Porém, trouxe algumas inquietações, pois “a avaliação externa penetra e determina os métodos e conteúdos no interior da sala de aula e da escola” (FREITAS, 2016, p. 207). Essa categoria dentro de uma instituição de Educação Básica integrada ao Profissional é muito complexa, pois a avaliação responsabiliza o professor e a escola por uma nota “quantitativa”, afetando a própria organização do trabalho pedagógico do professor.

Na verdade, a SUPROT está no pé da gente o tempo todo, porque eles querem saber o que é que está acontecendo, que aqui no Centro, disseram que os professores não estão focando nas avaliações quantitativas e que os alunos não estão aprendendo. A média da escola não foi ruim, mas eles disseram que a avaliação dá possibilidades ou não de abrir novas turmas e novos cursos. Eles falaram também como se a gente não tivesse acompanhando a aprendizagem dos alunos, falaram até em mandar uma equipe para fazer formação de

professores, disse que os professores não estão dando aula como deveriam. (COORDENADORA MB, novembro 2019).

A fala da coordenadora reflete a importância demasiada para as avaliações quantitativas externas sugeridas pela SUPROT, SEC/BA e MEC, e como estas determinam o saber/fazer do professor. O sistema de avaliação cobra dos estudantes resultados satisfatórios e entende-se que a função do professor é prepará-los para tal, mas, como já foi mencionado, não conhece o trabalho do (a) Professor (a) na Educação Profissional do Campo. Contribuindo com a fala da coordenadora, a professora JB afirma:

Eu vou dizer algo que eu já disse na jornada pedagógica no início do ano: a SEC nos vê apenas como número, elas não vêm a *locus* saber o que está acontecendo, o que está sendo produzido. Lembro que vocês enviaram diversos convites para o secretário e outras pessoas, alguém apareceu? Não. Somente o pessoal do NTE, mas a SEC não visita a escola para ver o que está faltando, não visualiza os alunos aprovados no vestibular, não observa nas avaliações um ensino/aprendizado significativo, mas apenas domínio de conteúdo. (PROFESSORA JB, novembro 2019).

A complexidade da Educação Profissional perpassa também pela categoria avaliação. Existe também uma preocupação em treinar ou capacitar os alunos para as avaliações externas sugeridas pelos MEC (vestibulares e ENEM) e estes ainda devem estar preparados para o mercado de trabalho. O Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro (SAEB) é a bússola para a Educação Básica, pois ajudam os gestores a identificar os entraves e desafios presentes no currículo escolar, bem como os pontos positivos que demonstram os avanços da educação, da escola e do ensino aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo. Para Freitas (2005, p. 07), “essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional”. Depois de diagnosticar a realidade escolar Machado (2012) afirma que, “usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos”.

Este processo envolve a participação da comunidade escolar, o respeito às diretrizes e às normas, os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. O trabalho, Segundo Souza (2006), citado por Frank (2010, p. 15) afirma:

[...] é o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. (FRANK, 2010, p. 15)

Nesse momento, a própria escola é colocada em cena pelos processos avaliativos e os professores são responsabilizados. Porém:

Não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas. (FREITAS 2016, p. 222).

Tendo em vista esse pensamento, devemos entender que responsabilizar a escola ou professores pelo resultado satisfatório ou uma nota quantitativa baixa, e não observar as desigualdades sociais, as condições de vida desse estudante, é um processo considerado injusto. Pois, a Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP consiste em articular o conhecimento cotidiano e científico à formação humana. Precisamos pensar a educação para além das avaliações de larga escala, através do diálogo, das vivências, da reflexão e da socialização de projetos que venham “contribuir para uma ressignificação da aprendizagem, voltada para a formação integral dos/as estudantes, tornando-os/as ativos/as, participativos/as, atuantes e reflexivos/as” (BAHIA, 2014).

O último tópico discutido nessa oficina foi em relação a instabilidade dos professores. A pergunta foi a seguinte: *Como ficam os projetos a longo prazo, quando finalizar o contrato dos professores REDA?*

Observando o quadro de funcionários do CEEP – Campo Paulo Freire, percebemos que a maioria tem vínculo empregatício em Regime de Contratação Especial de Direito Administrativo – REDA. A seleção nomeia qualquer um profissional, seja da educação ou não, por dois anos, com direito a renovação por mais dois anos, portanto, todo servidor REDA só pode atuar por quatro anos. Essa situação reflete no ensino/aprendizagem e no desenvolvimento das atividades, tanto dos professores quanto dos alunos.

A Professora CM responde esse questionamento analisando os eixos, cursos e disciplinas, e cita que “no momento que o contrato é rescindido, muitos projetos são

abortados, visto que o professor que irá substituí-lo pode pensar em novos projetos e tem sua maneira de trabalhar” (PROFESSORA CM, novembro 2019). Corroborando com a professora CM, a professora JF cita “quando chega outro professor, este começa do zero, às vezes retoma os projetos estabelecido no PPP (2019), como é o caso da Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (PAIS) que é um projeto vivo, não pode deixar acabar”. (PROFESSORA JF, novembro, 2019).

Esse fato impede o aprimoramento da prática docente e dificulta o trabalho do professor. Nessa perspectiva, o ensino/ aprendizagem, o trabalho coletivo e os projetos pedagógicos aparentam serem processos educativos aligeirados, visto que a falta de estabilidade ou rescisão do contrato, impede o professor de pensar propostas a longo prazo. Contudo, mesmo com esses empecilhos, o quadro de professores do CEEP, com maioria sendo REDA, assume o desafio, sobretudo, de contribuir para a transformação da realidade social e educativa dos estudantes e a produção de conhecimento.

Ao perceber a rotatividade dos professores, reafirmamos a precarização do trabalho docente e a vulnerabilidade da profissão. Percebemos que na Educação Profissional isso acontece bastante, visto que os professores das disciplinas de formação técnicas têm suas profissões além da sala de aula e, muitas vezes, por não receberem um salário e ser valorizados como a categoria exige, não permanecem na escola.

O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado na medida em que o professor extrapola a atividade docente de maneira demasiada a sua área de formação, como por exemplo, trabalha com outros componentes, pois não tem carga horária para lecionar apenas na sua área de formação, tem salário abaixo do piso do magistério, muitos professores são contratados de maneira temporária e ainda precisa buscar de forma independente outras formações complementares. Isso reforça o sentimento de desprofissionalização e aponta para um processo em que Apple (p. 39. 1995) apud (GARCIA E ANADON. p. 70. 2009) representa como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos (as) trabalhadores (as) educacionais são degradados”, e está expresso na “crescente demanda de novas atribuições, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho” (GARCIA E ANADON. p. 70. 2009).

Em virtude dessa demanda, percebe-se que os professores são instrumentos fundamentais na prática pedagógica para que a Organização do Trabalho Pedagógico contribua para/na Educação Profissional do Campo. Oliveira (2012) afirma que

“O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração docente amplia o seu âmbito de compreensão.” (OLIVEIRA. p. 1132. 2012).

Cooperando para esse debate acerca da precarização do trabalho docente, percebemos a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do aparelho do Estado, que têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precarização do magistério público. (OLIVEIRA. p. 1140. 2012).

Assim, é imprescindível discutir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e buscar entender os diversos conceitos vinculados ao termo. Por opção, as questões apresentadas trouxeram inquietações sobre planejamento, avaliação e trabalho coletivo docente. Freitas (1995) afirma que a Organização do Trabalho Pedagógico supera as bases da organização curricular estabelecidas para a escola, pois sua finalidade é a produção de conhecimento através da reflexão, buscando através do trabalho docente interdisciplinar associar teoria e prática, educação e trabalho, formação profissional a formação humana.

A realização dessa oficina contribuiu bastante para o aprofundamento teórico do termo, a partir dos exemplos práticos vivenciados no CEEP. Depois do debate apresentamos o que Freitas (1995) considera Organização do Trabalho Pedagógico e solicitamos que cada professor escolhesse uma das disciplinas que trabalham no CEEP e descrevesse um planejamento individual. Depois, os planos foram recolhidos e utilizados nas oficinas subsequentes.

4.2 Uma Jornada Pedagógica – Oficinas De Integração

Como já foi citado nessa pesquisa, as propostas das oficinas foram sintetizadas e apresentamos agora as cinco oficinas que foram denominadas de oficinas de integração.

Continuamos utilizando a análise de conteúdo para entender como a Organização do Trabalho Pedagógico coopera para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no CEEP- Campo Paulo Freire.

A proposta inicial das oficinas formativas envolvia os processos autoformativos e o planejamento coletivo no CEEP visando uma maior integração dos eixos: o processo pensado com autoformação e executado por professores, mostrando que professor pode ser formador e formando em qualquer processo, dentro da escola, independente do tema/conceito e público alvo. Já o segundo processo que se refere ao planejamento coletivo, engloba a coletividade no planejamento para que a Educação Profissional do Campo aconteça no CEEP não só como projetos interdisciplinares, mas retomando a proposta de fundação e identidade do centro.

Essas duas perspectivas formativas, definida como intencionalidade do trabalho pedagógico, são compreendidas como buscas constantes no cotidiano do CEEP, mas existe uma necessidade de aperfeiçoamento, maior visibilidade e ampliação da consciência formativa por parte dos docentes, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa maneira, definimos as oficinas uma ou mais temáticas, sendo que o planejamento e a responsabilidade de execução ficaram com os articuladores de eixo, como estão descritos na quadro 01, pois a proposta utiliza professores como sujeitos das oficinas, estes conduziram, desenvolveram e participaram dos processos formativos, e utilizaram a “pesquisa-ação como estratégia de formação e de aprendizagem profissional capaz de tornar a prática docente mais crítica e coerente na busca de sua necessária transformação”. (ABDALLA, 2005, p.1)

A Oficina 1 discutiu o Lugar da Docência na Educação Profissional e Educação do Campo, e foi executada pela pesquisadora e a professora e vice-diretora Jamile Araújo, representando a gestão do CEEP. Essa oficina iniciou com o poema “a invenção do abraço” de Ricardo Silvestri (2003) e a dinâmica: os 12 abraços. Esse momento é muito significativo para todos do CEEP e não poderíamos deixar de registrar e iniciar mais uma jornada de oficinas sem abraços.

Em seguida, utilizamos como base teórica o texto “Docência: a peculiaridade de um trabalho específico, crítico e de perspectiva emancipadora” (FERREIRA. 2015), também utilizamos Sacristán (1995), Contreras (2002) para compreender o lugar da docência e o conceito de “Ser Professor” para/na Educação Profissional do Campo.

Sabemos que a docência é portadora de duas dimensões indissociáveis: individual e coletiva. Não se torna professor sem as influências do meio em que estamos inseridos - escola, comunidade, universidade – contudo transmitimos também as nossas particularidades e singularidades. Sacristán (1995, p. 65) afirma que “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores constituem a especificidade de ser professor”. Essas ações são consideradas específicas para a docência e o desempenho profissional e habilidades do professor remetem a uma parte importante da Organização do Trabalho Pedagógico.

Depois da explanação sobre o tema da oficina, questionamos: Quais os requisitos para “Ser Professor” na Educação Profissional do Campo? Nesse momento, foram distribuídas luvas cirúrgicas descartáveis e solicitado que os professores escrevessem nas luvas, em cada dedo ou na palma das mãos essas respostas.

Iniciamos ouvindo as respostas e fizemos uma síntese em gráfico para organizar as respostas:

GRÁFICO 02 – Características do Ser Professor na Educação Profissional do Campo – relato dos sujeitos do CEEP.



Fonte: Elaboração própria, a partir da dinâmica das luvas. (SILVA, 2020)

O gráfico traduz que não existe uma única característica para Ser Professor, mas uma gama de sentimentos que estão interligados à profissão docente. Acreditamos que são características muitas vezes abstratas e inerentes ao ser humano, individual, apresentada de maneira única por cada docente, apesar de encontrarmos dificuldades para conceituá-las.

Nesses termos, cabe ao professor refletir sobre a finalidade de seu trabalho, sua contribuição e importância para o ensino/aprendizagem principalmente na Educação Profissional do Campo. É papel do professor também articular o conhecimento em compromisso com o outro, tendo em vista a dimensão política e social que envolve o ato educacional nessa modalidade de ensino.

Esse desafio reflete no ofício de ensinar, pois os professores que trabalham no CEEP do Campo orientam as escolhas e decisões a partir da realidade dos seus alunos e da identidade contra hegemônica oriunda da implantação do CEEP. Não basta munir o professor de um conjunto de indicações teóricas e práticas, de bons métodos. Pelo contrário, o professor deve construir espaços educativos e colaborativos, pensando no processo de ensino/aprendizagem comprometido com os interesses da classe trabalhadora, principalmente, do campo.

Depois de ouvimos as possíveis características do Ser Professor no CEEP, sugerimos que tirássemos as luvas, pois:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.” (FREIRE, 2002, p.75, grifo nosso).

Corroborando com Freire, a relação de qualquer pessoa que está no mundo não pode ser neutra, principalmente quando incluímos a profissão professor. Mesmo não podendo estabelecer ou conceituar características para “Ser Professor”, sabemos que o contexto em que cada um está inserido é muito importante e as diversas experiências compõem e fundamentam a prática pedagógica. Constituir-se professor requer, desde a formação inicial, a constante reflexão do que se faz, como se faz e como deveria ser feito. Esse movimento de construir e reconstruir a prática pedagógica resulta no processo dialético de profissionalização docente. Contreras (2002, p. 74) afirma que é necessário “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p.74).

Todavia, ser professor inclui características para além da sala de aula, principalmente, quando trabalha na modalidade de Educação Profissional. Como aponta Ferreira (2015, p. 58) “no caso do professor, também lhe são requeridas competências e

habilidades peculiares às respostas necessárias aos interesses do capital”. Sabe-se que o sistema capitalista demanda qualificação de mão-de-obra, funcionários produtivos, visando cada vez mais o lucro, e formação de profissionais competitivos para o mercado de trabalho. Porém, como contribuir para o desenvolvimento de uma profissão pensando nos princípios da formação integral e humana, sem utilizar propostas que visam a empregabilidade e o tecnicismo é um desafio constante para todos os professores do CEEP.

Formar profissionais na Educação Profissional do Campo vai além da formação em licenciatura, visto que essa modalidade de ensino necessita de profissionais de todas as áreas. Esse, portanto, foi outro fator mencionado na oficina, pois engloba a profissão professor em relação aos bacharéis e tecnólogos. Em virtude disso, questionamos: O que, para os professores das disciplinas técnicas específicas na Educação Profissional (bacharéis e tecnólogos), no/do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, significa a profissão professor e porque mesmo tendo uma profissão além da sala de aula optam por ensinar?

A professora e engenheira ambiental FP começa afirmando que “um bacharel aprende a ser professor na prática, no chão da escola. Não temos práticas pedagógicas, nem estágio em sala de aula. Portanto, ninguém ensina a ser professor, mas precisamos compartilhar os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos”. (Professora FP, novembro 2019). Já o professor e administrador LS considera que, “por ser uma modalidade de Educação Profissional, existem conhecimentos técnicos específicos que precisam ser compartilhados por profissionais da área, é aí onde entra a necessidade dos não licenciados”. (Professor LS, novembro 2019).

Ouvindo esses relatos, entendemos que não existe regra ou fórmula para se tornar um professor. Dentro da Educação Profissional as experiências acontecem no fazer pedagógico, na sala de aula ou nas aulas de campo. Portanto, a escola, os alunos, as experiências e o contexto em que todos estão inseridos são espaços e ferramentas para formação de professor e desenvolvimento de ensino/aprendizagem. E esse fator revela que a Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP contribui para que o “Ser Professor” seja aperfeiçoado cada dia mais.

Posterior a esse debate, iniciamos outra oficina com a colaboração do Professor Mestre e articulador do eixo de Recursos Naturais, CN, com o título: Desafios formativos para a Educação Profissional do Campo dentro do CEEP- Paulo Freire.

A oficina começou pedindo a participação dos colegas para expor os desafios formativos que os professores e alunos enfrentam no CEEP. Depois foram elencados cinco fatores que Lucília Machado (2009) e Pistrak (2000) apontam como desafios para a formação docente, listados abaixo:

1. Contemplar os princípios e as diretrizes básicas do campo;
2. Integração do Currículo;
3. Escolarização, formação humana e profissional para mundo e mercado de trabalho;
4. Autoconhecimento;
5. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação;

Como a proposta das oficinas perpassam pela Organização do Trabalho Pedagógico, buscamos entender suas contribuições para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no CEEP, esse debate foi muito importante, visto que, ao reconhecer esses desafios, traçamos estratégias como as oficinas formativas e o planejamento coletivo, para aperfeiçoar a nossa prática e planejar ações voltadas para o desenvolvimento do ensino/aprendizado almejado no CEEP.

O primeiro desafio propõe que seja garantida, dentro do CEEP, a realização de projetos vinculados às realidades dos sujeitos sociais, através de práticas pedagógicas contextualizada com as especificidades e os diferentes contextos em que vivem os estudantes trabalhadores do campo e da cidade. Segundo Machado (2009 p. 49) “A capacidade de contextualizar constitui uma das condições para compreender, relacionar, utilizar e praticar mediações teóricas ou técnicas na implementação de qualquer atividade humana”.

Como afirma Machado (2009) quando o professor tem a capacidade de contextualizar suas aulas com a vida dos alunos, o aprendizado é maior, a formação deixa de ser apenas do conteúdo e passa a ser uma formação humana. Na Educação Profissional do Campo quando inclui ou contempla os princípios norteadores para essa modalidade, entendemos que o currículo escolar adequa formação acadêmica à formação humana, envolvendo todos os setores que contribuem para a formação cidadã: escola, trabalho e comunidade.

O segundo fator diz respeito à integração do currículo e, dentro da Educação profissional do Campo, esse desafio engloba várias outras situações como: maior aproximação/distanciamento das disciplinas da base nacional comum x disciplinas

específicas, quando acontece a distribuição de carga horária de acordo com formação, experiência prática e afinidade profissional, mesmo assim os professores se sentem sobrecarregados com várias disciplinas, turmas e eixos diferentes, isso reflete na precarização do trabalho docente, necessidade de formação e compreensão do papel do professor na Educação Profissional do Campo.

Foram elencados também como desafios para a integração do currículo a formação, o planejamento e avaliação coletiva na perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, visando a construção e elaboração de projetos de intervenção pedagógica, técnica e social. Podemos afirmar que:

“a construção de um currículo integrado é uma convocação a interdisciplinaridade, ou seja, são mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho que harmonizem distintas experiências e pontos variados” (MACHADO, 2009, p. 55).

A partir do contexto educacional do CEEP, pensamos que a integração do currículo pode acontecer, porém a formação dos professores e o planejamento coletivo são as propostas que devem ser efetivadas inicialmente para que esse desafio seja superado. É importante dizer que o esforço do professor sempre encontrará a solução do problema que a turma ou a escola enfrenta. Nesse momento, percebemos que a Organização do Trabalho Pedagógico influencia e potencializa o trabalho docente.

O outro tópico relaciona aos processos educativos que a escola se propõe a cumprir. Esse desafio aponta a superação das dificuldades de aprendizagem e de autoestima dos estudantes, a motivação para o exercício e prática de leitura, escrita e de raciocínio matemático, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas e profissionais. De fato, o papel do professor nesse desafio é ainda maior, já que envolve o desejo, capacidade e habilidades do outro, ou seja, o estudante também precisa estar disposto a aprender.

Os professores sugeriram três propostas para que o ensino/aprendizado dos estudantes seja desenvolvido de maneira coletiva e prazerosa. A primeira proposta é que o “Programa Mais Estudo⁸” seja estendido para todas as disciplinas como grupos de

⁸ Lançado em 2019, pela Secretaria da Educação do Estado (SEC), o programa Mais Estudo contempla os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e da 4ª série da Educação Profissional da rede estadual de ensino com uma bolsa de R\$ 200 por mês, para atuarem como monitores nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/> acesso em 09/08/2020

estudos, pois o programa teve uma boa aceitação e percebemos uma melhoria na aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática.

A segunda proposta é transformar algumas aulas em oficinas práticas. Mesmo tendo em algumas disciplinas aulas de campo, vários outros conteúdos podem ser ministrados como oficinas dentro da sala de aula para melhor aperfeiçoar e fixar o conhecimento teórico.

A terceira proposta é utilizar mais o método do trabalho em grupo nas aulas, pois, muitas vezes, um aluno motiva o outro para a realização, e a responsabilidade que antes era individual passa a ser coletiva. Portanto, podemos afirmar que este desafio não é um processo somente de escolarização, mas de formação humana e profissional que acontece dentro da escola.

A quarta proposta sugere reconhecer as potencialidades, para enfrentar as dificuldades. Por isso, precisamos trabalhar o autoconhecimento na sala de aula, tanto dos alunos como dos professores. Como já foi citado, o ensino/aprendizado na modalidade de Educação Profissional do Campo é muito complexo, visto que o ser humano precisa ser motivado para uma perspectiva ativa e participativa do sujeito, visando aprimorar o conhecimento para o sentido, para a vida e para a profissão.

O autoconhecimento é a capacidade de conhecer a si mesmo, de olhar para “dentro” e perceber que as forças e fraquezas caminham juntas, que as competências socioemocionais são habilidades que podem ser aprendidas e praticadas dentro e fora da escola e que reconhecer e aceitar quem somos gera uma mudança significativa no processo de formação humana. Na escola, o professor deve estar atento aos comportamentos e emoções dos estudantes, pois estes refletem na aprendizagem. Os alunos que têm o autoconhecimento bem trabalhados, sabem fazer escolhas mais conscientes, são produtivos e buscam, com a ajuda do professor, desenvolver habilidades e competências que garantam a formação profissional humana.

O último desafio envolve as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação e como as TDICs podem potencializar o processo de construção do conhecimento no CEEP.

Diante de uma sociedade tecnológica, em que a interatividade se faz presente em todos os setores da sociedade, é imprescindível o uso das Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação na sala de aula. Nesse debate, durante a oficina, foram citadas inúmeras vantagens para o ensino/aprendizado com o uso das ferramentas tecnológicas e, um desses benefícios apontados, foi a interação do professor/aluno mediada por essas ferramentas, justificando que as informações são transmitidas em tempo real, de forma prática, eficiente e imediata e, a partir desses recursos, a aprendizagem se torna dinâmica, colaborativa e significativa.

Em vista do contexto em que estamos vivenciando, a pandemia da Covid 19, suspensão das atividades escolares presenciais, os professores foram obrigados a se reinventarem e, mesmo sem formação para tal, começaram a utilizar as ferramentas tecnológicas para dar aula como proposta de atividade remota. Neste momento, percebemos que, mesmo as TICs sendo um desafio para a formação docente, os professores conseguiram superar esse desafio e adaptaram suas casas, criaram e implementaram estratégias para que o ensino/aprendizagem não ficasse estagnados durante pandemia.

Outra fala apresentada para esse desafio é que os professores precisam acompanhar a evolução tecnológica fazendo investimentos próprios, pois os nossos alunos têm domínio maior das tecnologias e, como as mudanças tecnológicas são constantes, os professores não conseguem acompanhar. E, algumas vezes, quando os professores dominam e tentam utilizar as ferramentas tecnológicas como metodologia em sala de aula, a escola não oferece recursos suficientes para isso, pois a internet muitas vezes, não chega até as salas, e os computadores dos laboratórios das escolas estão obsoletos e permanecendo inutilizados.

Com isso, percebemos que as escolas e os profissionais da educação, mesmo encontrando dificuldades, têm a função de reavaliar sua metodologia de ensino, utilizando as ferramentas tecnológicas para que as aulas sejam interativas, tornando os discentes mais criativos e críticos na sociedade em que vivem, visando a melhoria das formas de comunicação e de aprendizagem.

O professor CN finaliza essa oficina com a seguinte fala “a Educação exige um perfil elástico de professor para compreensão da complexidade das realidades dos estudantes, das famílias e da sociedade no contexto atual” (fevereiro, 2020). De fato, temos que ter um perfil elástico para cumprir as exigências estabelecidas para o “Ser Professor”, principalmente quando trabalhamos no Centro de Educação Profissional do Campo.

A oficina seguinte de integração buscou compreender quem somos, qual a importância da formação e como Escola e Trabalho se relacionam. Tivemos a colaboração da Professora mestre e articuladora de Eixo Ambiente e Saúde AS, para o planejamento e execução dessa oficina intitulada de “Identidade, formação e politecnicidade”.

Esse tema aborda algumas propostas da Organização do Trabalho Pedagógico que acontece dentro da escola. Dessa maneira, foi discutido o termo identidade relacionando ao fato de que professores e alunos precisam conhecer a si mesmo e ao outro, conhecer o contexto que estes estão inseridos e reconhecer a identidade do CEEP e suas propostas de Educação Profissional do Campo. Já o termo formação envolve os diversos tipos, tais como acadêmica, pessoal e humana, contudo associa ao contexto de Formação Técnica Integrada do Ensino Médio através das lutas pela Politecnicidade.

A professora escolheu a dissertação “Da luta pela politecnicidade à reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao Ensino Médio” de Gilberto José Amorim (2018), para embasar os debates. Durante a explanação foi citado que na relação cordial entre professor e aluno existe um vínculo entre pedagogia e hegemonia que se estende por toda a sociedade. É importante afirmar que, mesmo tendo uma afinidade, a relação de poder dentro da escola é estabelecida, mas essa relação é educativa, ou seja, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (AMORIM, 2018).

O contexto educacional vivenciado na Educação Profissional reflete algumas das exigências do sistema capitalista diante da formação politécnica, mas almeja as propostas de uma formação integrada, pois esta “propicia o acesso e a universalização de todo conhecimento humano para a construção de sujeitos plenamente conscientes e dominantes dos princípios das técnicas, da tecnologia, da ciência e das artes”. (AMORIM, 2018, p.84)

Refletindo sobre as múltiplas possibilidades de formação profissional a partir da concepção de formação integrada dos sujeitos, Moraes (2006, p. 85) aponta que:

“A Educação Profissional continuou sendo considerada de segunda categoria, uma vez que o conjunto de leis orgânicas representou a consagração do caráter dualista da escola brasileira, pois o objetivo do ensino secundário técnico e normal era formar os filhos dos operários, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho, ou seja, aqueles que seriam dirigidos”. (MORAES, 2006, p. 85).

Corroborando com Moraes (2006) e rememorando a trajetória da Educação Profissional do país, até 2008, existia um distanciamento entre as modalidades da Educação Regular e da Educação Profissional. Cada uma tinha objetivos distintos e o Ensino Técnico cumpria as exigências do sistema capitalista que era capacitar mão de obra. Contudo, a partir das diretrizes para a Educação Profissional no Brasil, essa dualidade diminuiu e começa a pensar em uma formação integral, onde Ensino Médio Técnico seria prioridade nos Institutos Federais (IF) e nos Centros de Educação Profissional, e sugere uma formação para a vida e não só para mundo do trabalho.

A partir desse debate e buscando entender a contribuição do professor para o processo de ensino/aprendizagem dos educandos do Ensino Técnico Integrado, surge o seguinte questionamento: estamos contribuindo para educar a todos, a uma minoria supostamente mais apta ao conhecimento, ou ainda, a uma maioria dos trabalhadores que precisam ocupar o mercado de trabalho? Segundo Romanelli (2001, p. 235), “a profissionalização do nível médio era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar os mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior”.

Nesse debate, o professor LO (fevereiro, 2020) cita que a escola “é um espaço de resistência, e percebemos as marcas dos embates entre capital e trabalho através das lutas pela Educação do Campo, ou seja, são lutas contra hegemônica”. Ao ouvir o relato do professor, podemos afirmar que essas lutas carregam uma intencionalidade capaz de colaborar para a transformação das relações sociais de uma determinada realidade e, isso é perceptível no CEEP, pois percebemos o empoderamento dos jovens concluintes, seja nas aprovações dos vestibulares, no desenvolvimento de algum serviço voltado a sua qualificação, a exemplo do Primeiro Emprego⁹, ou através da participação em movimentos sociais que lutam diariamente por igualdade social.

Outro debate apresentado nessa oficina foi a relação dos trabalhadores estudantes e as implicações na sua formação. Vivenciando o contexto do CEEP, muitos dos estudantes são trabalhadores e muitas vezes não prioriza a educação, visto que as

⁹ O Programa 1º Emprego é uma iniciativa do Governo do Estado que propicia maior inserção dos técnicos formados pela Rede Pública Estadual no mundo do trabalho, por meio da experiência profissional, ao tempo em que estimula os estudantes a melhorarem seu desempenho escolar, justamente por priorizar aqueles com melhores resultados. As oportunidades são localizadas em secretarias e órgãos do Governo Estadual, além de empresas privadas e do terceiro setor. Disponível em <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/primeiroemprego> Acesso em 09/08/2020.

desigualdades oriundas de um país capitalista exigem que estes conciliem trabalho e escola, na medida em que não há condições materiais para só estudar e manter sua sobrevivência. Essa exigência compreendida inicialmente como uma ação que dignifica o ser humano, podemos entender que ocupa o tempo livre dos estudantes, diminui o tempo de efetiva liberdade, de escolha e de fruição, em que as qualidades humanas podem se expandir. Antunes (2011) afirma a partir das ideias de Marx que “sob o domínio do capital, o trabalho é predominantemente meio de potencializar os processos de exploração e de alienação”.

Compreendemos, portanto, que a formação politécnica e omnilateral dos estudantes trabalhadores pode proporcionar-lhes a compreensão das condições de exploração do trabalho humano, ampliando o conhecimento, suas capacidades e potencialidades em busca das transformações para melhores condições de vida.

Sob essa concepção, apreciamos as três necessidades fundamentais da formação geral do educando e preparo do jovem para o exercício de profissões técnicas, através da LDB (1998) que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.60-61) discutem:

- a) Reconhece o Ensino Médio como etapa formativa em que o trabalho em sua perspectiva educativa permita demonstrar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho;
 - b) Que esse princípio associado à realidade social do país deve admitir a preparação dos jovens da classe trabalhadora para o exercício de profissões técnicas, aproximando-os do mundo do trabalho, com maior autonomia;
 - c) Reconhecer que a formação geral do educando não pode ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica.
- (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p.60-61)

É necessário, portanto, lutar para que o processo educacional, associado à Educação Profissional, seja algo único e consciente, que reconheça a formação dos sujeitos através de uma perspectiva omnilateral e de uma escola unitária. A integração dessas modalidades de ensino precisa ser vista como algo urgente, pois, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) “a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”.

Nessa perspectiva Gramsci (1991, p. 123) afirma:

[...] a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1991, p. 123).

A luta por uma escola unitária precisa ser difundida dentro dos Centros de Educação Profissional, pois, muitas vezes transformam o Ensino Médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para uma profissão e para ingresso no mercado de trabalho. No lastro dessa constatação, a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio precisa ser efetiva, com princípios de uma educação integrada, com inovações curriculares e espaço em que os jovens sejam capacitados para a vida.

Essa oficina foi muito participativa e percebemos o interesse do debate em relação ao tema. Porém, por falta de tempo, a professora se comprometeu a trazer outros textos, outros debates, para que, em outra oportunidade, o tema seja aprofundado no CEEP.

Continuando com mais uma oficina de integração, esta teve como tema: Formação docente e trabalho coletivo. A penúltima oficina foi organizada e ministrada pelo Professor Mestre e articulador do Eixo de Gestão e Negócio EB. Inicialmente o articulador sugere que os professores façam a leitura imagética da apresentação dos slides, relaciona a um gesto concreto de trabalho coletivo e afirma que “a ação coletiva pode ser um referencial para a Organização do Trabalho Pedagógico, visto que o trabalho docente coletivo, compartilhado, aperfeiçoando gera melhores condições para o ensino/ aprendizagem”. (PROFESSOR EB, fevereiro 2020).

O professor utilizou como referências teóricas para essa oficina trechos do livro de Nilda Alves (2006) “Educação, supervisão e o trabalho coletivo na escola” e discurso do livro de Veiga (2016) “Formação de professores: políticas e debates”.

Inicialmente, o professor distribuiu o poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto e pediu para que a leitura fosse conjunta, sempre associando ao trabalho coletivo. Esse momento compreende que a participação de todos é muito importante para o CEEP e que se professores, gestores e comunidade participarem ativamente das ações e projetos no Centro, principalmente a construção do PPP, como uma proposta interdisciplinar, veremos as mudanças na Organização do Trabalho Pedagógico dessa instituição.

Segundo Veiga (2016) o trabalho coletivo e formação docente envolvem sete fatores fundamentais: o primeiro se refere à formação teórica e interdisciplinar, visando a compressão dos fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio de conteúdo, a apropriação do trabalho pedagógico e contribuição da produção coletiva do conhecimento. O segundo fator diz respeito à relação teoria/prática intrínseca a organização do trabalho coletivo e refere-se ao desenvolvimento de metodologias e habilidade para a formação e o trabalho docente na escola. Pois precisamos “reconhecer que os saberes dão sustentação à docência e exigem uma formação numa perspectiva teórica e prática” (VEIGA, 2008, p.20).

O terceiro fator remete ao conhecimento da Gestão Democrática, como instrumento de luta das relações de poder, que algumas vezes acontecem no espaço escolar. Já o próximo fator apresenta o compromisso social do professor e sua importância durante toda a história da educação no país, visto que não se faz educação sem professor.

Observando o contexto educacional de cada escola, o quinto fator envolve o trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores e entre professor e aluno. O trabalho coletivo era identificado como uma dificuldade, uma vez que o trabalho docente era um trabalho isolado, e esse processo de interdisciplinaridade teve de ser construído. Terezinha Rios (2001) afirma que “o fazer da aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no envolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade”. (RIOS, 2001, p. 27). Percebemos assim, que o trabalho coletivo e interdisciplinar acontece como possibilidade para o aperfeiçoamento da OTP na Educação Profissional do Campo.

Os dois últimos fatores discutidos na oficina referem-se à concepção da formação continuada e a avaliação permanente do processo de formação. Esses fatores apresentam processo inconclusivo, pois entende que à história de vida dos sujeitos está vinculada ao processo de formação permanente, que proporciona a preparação profissional e, a avaliação constante, permite o aperfeiçoamento dessa formação. Assim sendo, “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim” (VEIGA, 2008, p.15).

A oficina mostrou de maneira dinâmica a importância dos processos formativos e do trabalho coletivo, através de questionamentos e músicas. Durante a explanação do professor, percebemos que a ação coletiva contribui para a formação do sujeito. É fato

que a participação docente, as estratégias de pesquisa, o planejamento e avaliação permitem uma maior compreensão dos problemas educacionais do CEEP e desenvolvem práticas significativas para o exercício professoral. Diante disso, Veiga (2008, p. 14) afirma que “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2008, p.14).

A compreensão de trabalho coletivo se constrói no processo de formação continuada de professores em meio ao processo formativo, inconcluso, nos diferentes espaços e tempos educacionais construídos, também pelo significado que cada professor confere à atividade docente através da sua história de vida, dos seus saberes e sabores, de suas angústias e contentamento de ser professor. Portanto, nessas condições, interessa dizer que Organização do Trabalho Pedagógico é pensada numa ação conjunta, “numa criação coletiva em que homens e mulheres se educam em comunhão”. (FREIRE, 1979).

Nesse processo, a troca de ideias foi de fundamental importância e, por isso, disponibilizamos os planos de aula individuais, elaborados por cada professor na Oficina 03, denominada de conceito, refletindo a Organização do Trabalho Pedagógico. Solicitamos que se dividissem em dois grupos, com a participação de professores dos três eixos em cada grupo e fizesse um planejamento único de oito planejamentos individuais, utilizando a interdisciplinaridade nos conteúdos, disciplinas e eixo. A divisão dos grupos se deu de maneira que em cada grupo permanecesse professores que lecionam nos componentes da Educação Básica e nos componentes da Educação Profissional.

Esse momento foi bastante significativo para a nossa pesquisa, visto que, ao realizar essa proposta, reconhecemos muito mais do que elaboração de um plano de aula, mas de um projeto coletivo viabilizado através da socialização do saber, do planejamento coletivo, do querer fazer e interferir na realidade da escola e dos sujeitos, da colaboração para um melhor desempenho pessoal e profissional, tanto dos professores como dos estudantes, dentro da Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP – Campo Paulo Freire.

Podemos dizer que as sete oficinas formativas contribuíram paulatinamente para pensarmos a elaboração de um produto dessa pesquisa, e que o planejamento coletivo e

interdisciplinar aparece como um projeto viável da contribuição e orientação da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo dentro do CEEP Campo Paulo Freire.

Nesse momento, aconteceu a última oficina que denominamos avaliativa, e motivamos a autoavaliação pessoal e das oficinas formativas. Nesse encontro propomos avaliar o projeto de intervenção através das oficinas formativas e iniciamos com o Pote da Gratidão (todas as avaliações seriam úteis para a pesquisa, por isso o pote foi denominado dessa maneira). Na avaliação foram distribuídas tarjetas para que os professores avaliassem as oficinas formativas, sua participação individual e coletiva e, como um todo, o projeto de intervenção elaborado a partir das oficinas. Posteriormente, os professores foram divididos em três grupos e cada grupo construiu uma parte (raiz, tronco e frutos/sementes) da árvore avaliativa.

A proposta avaliou, através do grupo das raízes, o que “fincou”, e expressa ações e conceitos que serão úteis para a prática em sala de aula e para o planejamento coletivo. A proposta avaliativa do grupo apresentou fatores como a contextualização, a formação continuada, leituras e pesquisas e trabalho integrado como práticas efetivas e que permanecerão enraizadas nas futuras ações docentes.

Já no segundo grupo, o tronco foi a orientação para a avaliação pessoal e coletivas das oficinas. A sugestão para avaliação associa os temas trabalhados ao que pode se tornar base e irá sustentar para que os processos formativos no CEEP continuem. Dedicção, compromisso, ação coletiva, conhecimento e execução do PPP e os *saberesfazerespoderes* dos sujeitos e da escola compuseram os sustentáculos para que as oficinas e processos formativos permaneçam.

O último grupo, que foram denominados dos frutos e/ou sementes avaliou como as oficinas podem ser multiplicadas e mencionaram ações para que esse projeto de intervenção cresça visando outras “colheitas”. A motivação, o conhecimento, a ação coletiva em construção, o fortalecimento pedagógico, a busca pelos saberes, a autodescoberta e valorização do outro são frutos que germinarão nesse e em outros professores, nos gestores e coordenação, nos estudantes e porque não dizer no trabalho pedagógico do CEEP.

Após essa oficina avaliativa, foi solicitado aos articuladores de eixo, a gestão e coordenação da escola e a todos os professores sujeitos da pesquisa, parceria e compromisso, para que as oficinas permaneçam durante os anos posteriores, e se

estabeleçam, se conveniente, como diretrizes ou projetos de formação curricular inseridos no PPP da escola. Os integrantes da gestão, a coordenadora da escola e os articuladores de eixo se disponibilizaram a dar continuidade a esse projeto.

Dessa forma, compreendemos a importância desse projeto com as oficinas formativas no qual foi construído com e para os/as professores/as e conseguimos alcançar o objetivo que é conhecer o perfil do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire em Santaluz – Bahia, realizar o planejamento coletivo e interdisciplinar dos diversos eixos e modalidades de ensino, contribuindo assim com aprofundamentos teóricos e práticos para/na Educação Profissional do Campo.

Finalizamos as oficinas formativas com a certeza que projeto foi realizado com a participação de todos e estamos cientes de que a Organização do Trabalho Pedagógico do CEEP é fator importante para fixar não só uma modalidade de ensino a partir da Educação Profissional do Campo, mas estabelecer uma identidade no território, pois, “quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e de uma escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Nesse contexto, e pensando na necessidade de concretizar uma ação ou produto, solicitado pelo programa, o tópico a seguir, continua analisando os planejamentos individuais e coletivos, visando compreender e certificar que tais práticas favorecem o ensino/aprendizagem na/para Educação Profissional do Campo no CEEP Campo Paulo Freire

4.3 Intervenção político pedagógica: planejamento coletivo como interação docente.

O planejamento é um instrumento primordial para a realização das atividades docentes. Nenhuma ação humana é realizada sem planejar. Não fazemos educação sem planejamento. Pensando nisso, o produto dessa pesquisa foi construído durante o projeto de intervenção nas oficinas formativas e denominamos Planejamento Coletivo da Educação Profissional do Campo (PCEPC).

Como já foi citado, ao finalizar a terceira oficina de conceito, foi solicitado que cada professor escolhesse uma disciplina e elaborasse um plano de aula relacionando-o as três primeiras oficinas de conceito: Educação do Campo, Educação Profissional e

Organização do Trabalho Pedagógico. Neste momento, os planejamentos individuais foram recolhidos e somente na quarta oficina de integração, que teve como tema o trabalho coletivo docente, os planos foram devolvidos.

O planejamento individual tinha como objetivo conhecer e compreender os conteúdos diversos, entender as diretrizes e princípios dos mais diferentes temas e da própria Educação Profissional do Campo, desenvolver estratégias ou capacidades para que os estudantes apreendam na prática os mais variados assuntos, não só na sala de aula, mas em qualquer espaço de aprendizagem, seja instituições ou no campo e, ainda, proporcionar aos estudantes o entendimento do seu papel na sociedade, através da formação integral.

Analisando esses planejamentos, percebemos que as atividades realizadas associam teoria e prática, relaciona o conceito a sua utilidade e, por fim, compreende uma proposta de desenvolvimento e luta social. As avaliações propostas em cada plano variam desde a participação e interação individual e coletiva em cada aula, nas produções escritas como exercícios e relatórios, na execução das tarefas práticas como seminários, oficinas, apresentação teatral relacionando as situações cotidianas vivenciadas nas futuras profissões e também na confecção de produtos, etc.

Percebemos que o planejamento na Educação Profissional do Campo é muito flexível e, através da observação do planejamento individual, podemos dizer que as aulas ministradas no CEEP envolvem conhecimento científico articulado a vida pessoal, profissional e humana.

A partir desse momento, sugerimos e buscamos entender como o PCEPC aconteceu e qual a importância desse instrumento para o ensino/aprendizagem do CEEP. Na oficina de trabalho coletivo, os professores que lecionam as diversas disciplinas da Educação Básica e/ou dos componentes da Educação Profissional deveriam utilizar os diversos planos para elaborar uma proposta de aula que seria aplicada de maneira interdisciplinar no CEEP – Campo Paulo Freire. Pensando nisso, corroboramos com Freitas (1991.p.23) ao propor o PCEPC, pois este afirma:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio chão da escola, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (Freitas 1991, p. 23).

Portanto, o planejamento coletivo da Educação Profissional do Campo nasce dentro do CEEP- Campo Paulo Freire, em um contexto de luta por uma educação integral, com o apoio de todos os profissionais da Educação. Essa integração, e porque não dizer, cumplicidade dos professores do CEEP em busca de uma educação de qualidade, fez com que o planejamento coletivo fosse elaborado e, através da metodologia proposta, estes PCEPC serão executados, e podemos afirmar como possibilidades de ser exatamente como foi planejado.

Percebemos nesse PCEPC, a relação das categorias objetivo/avaliação e conteúdo/método definido Freitas (1994) através da Organização do Trabalho Pedagógico. Neste momento, buscamos entender quais os fatores que limitam ou potencializam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula e a relação do conhecimento escolar com sua função social. Por isso, apresentaremos os dois planejamentos coletivos elaborados nessa oficina, e antecipamos que o planejamento não foi executado para que pudéssemos ter um feedback da proposta, devido a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da COVID 19.

FIGURA 01 - Planejamento Coletivo Da Educação Profissional Do Campo Nº1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

PESQUISA:
 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO
 TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
 PROFISSIONAL DO CAMPO PAULO FREIRE – SANTA LUZ/BA
 Mestranda: Elcione de Araújo Silva
 Orientadora – Profª. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

PROPOSTA PARA ATIVIDADE INDIVIDUAL: LISTAR UM PLANEJAMENTO
 Tema: Receitas produzidas através das plantas
 não convencionais (PANCS)

CONTEÚDO
- Alimentação produzida pelas panes
OBJETIVO
- Compreender os diferentes aspectos das panes, bem como sua utilização para fins dietéticos.
ATIVIDADE REALIZADA
- Exposição dialogada sobre as panes do Território do Sisal. - Estudo no/ do campo. - Levantamentos de receitas produzidas nas comunidades locais. - Oficinas para práticas das receitas, utilizando a matemática aplicada. - Confecção de livros de receitas, - Lançamento e decoração do livro de receitas, acompanhado de degustação dos mesmos.
AValiação
- Participação durante as atividades propostas. - Empreendimentos Agroecológicos

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2020)

FIGURA 02 - Planejamento Coletivo Da Educação Profissional Do Campo N°2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

PESQUISA:
EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO CAMPO PAULO FREIRE – SANTA LUZ/BA
 Mestranda: Elcione de Araújo Silva
 Orientadora – Profª. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

PROPOSTA PARA ATIVIDADE INDIVIDUAL: LISTAR UM PLANEJAMENTO

CONTEÚDO
→ Industrialização
OBJETIVO
→ Discutir as diferentes fases da industrialização, identificando os característicos gerais; → Reconhecer os impactos positivos e negativos.
ATIVIDADE REALIZADA
<ul style="list-style-type: none"> • Música com interpretação: A fábrica L. Urbana; • Leitura do texto base sobre Industrialização; • Exposição dialogada; • Filme: Tempos Modernos; • Debate; • Visita técnica a uma indústria local; • Produção de relatório sobre os processos produtivos, impactos etc • Construção, estudo e interpretação de gráficos; • Elaboração de mapas de riscos.
AVALIAÇÃO
A avaliação será processual e contínua a partir das participações das atividades desenvolvidas; debates, elaboração de relatórios, construção de gráficos e mapas.

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2020)

Essa proposta de planejamento coletivo nessa oficina tem como objetivo contribuir, inicialmente, para conhecer a interação dos professores do CEEP e a reflexão sobre papel docente, de maneira individual e coletiva na Educação Profissional do Campo. Posteriormente, nossa intenção propõe a implementação do PCEPC no Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse contexto, o PCEPC fortalece e valoriza a Organização do Trabalho Pedagógico através da gestão participativa de todos os envolvidos no contexto educacional, pois valoriza e torna o planejamento e o trabalho coletivo uma prática indissociável.

Deste modo, analisamos os planejamentos coletivos apresentados acima. Percebemos, portanto, que as atividades propostas para serem realizadas nos PCEPC nº1 e nº 2 englobam disciplinas correspondente aos três eixos: Recursos Naturais, Ambiente e Saúde e Gestão e Negócios mostrando que é possível o trabalho interdisciplinar a partir de componentes e eixos diferentes.

Observando, o objetivo do PCEPC nº1 compreende os diferentes aspectos das Plantas Não Convencionais (PANCs), bem como sua utilização para fins dietéticos. Através desse objetivo é possível entender que ao utilizar a proposta das receitas produzidas utilizando as PANCs, além de desmistificar que são ervas consideradas “daninhas”, mostra a utilidade e benefícios para a saúde. A proposta apresenta também uma metodologia em que diversos recursos são utilizados.

Inicialmente precisamos conhecer o conceito de PANCs e quais os alimentos considerados não convencionais e que podem ser utilizados para a nossa alimentação. Desse modo, os professores propuseram uma exposição dialogada trazendo essas informações e buscando, através do conhecimento prévio dos estudantes, conhecerem a utilidade ou não da PANCs no cotidiano.

Essa proposta engloba os princípios da Educação do Campo e da Agricultura Sustentável, utilizando os recursos do campo como conteúdo curricular e fazendo com que a cultura do campo seja valorizada. Outro ponto importante nas atividades propostas é a prática referente a criação de receitas e produção de alimentos. Entendemos que ao produzir uma receita utilizamos conhecimentos das mais variadas disciplinas, portanto a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade utiliza-se de estratégias de ensino e aprendizagem que “possibilitam, ao mesmo tempo, um diálogo com as bases científicas, com a vida em sociedade, com a atividade produtiva e com as

experiências subjetivas, favorecendo, aos alunos, uma formação integral” (FAZENDA, 2006, p. 35).

Corroborando com Fazenda (2006), podemos afirmar que a proposta do PCEPC envolve os mais diversos conhecimentos, tanto apreendidos na escola, quanto adquirido na comunidade em que vive. A proposta do PCEPC contribui para a formação integral dos sujeitos e demonstra a importância do planejamento coletivo docente.

Essa atividade sugere também a confecção de livros de receita e degustação de alimentos, visando a expansão do produto para a comunidade. Outra proposta interessante é que, além de mostrar a importância nutritiva das PANCs, observamos que pode ser rentável caso os estudantes produzam e vendam tais receitas/alimentos.

A avaliação desse plano pontua a importância da participação de todos os estudantes na realização da atividade. Porém é necessário que professores, gestores, e comunidade participem e se autoavaliem também nesse processo.

Pensando em uma avaliação qualitativa maior, os professores propuseram um evento a exemplo de feira ou exposições e denominaram de “*Empreeday agroecológico*” visando não só englobar o eixo de Gestão e Negócio, mas permitir que a proposta não fique só no planejamento teórico, mas seja executada e a comunidade possa conhecer.

Neste sentido, pode-se dizer que o planejamento coletivo depende, principalmente, da atitude colaborativa dos professores das diversas disciplinas. Neste momento precisamos mencionar que o trabalho do professor triplica em relação ao planejamento, visto que é necessário o planejamento individual, o planejamento por eixo, para que, só depois, o planejamento coletivo aconteça. Ou seja, a possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar depende muito do professor. Essa participação docente é mola mestra para que o PCEPC aconteça.

Nesse contexto, analisamos o PCEPC nº 02. Elaborado com a participação de professores da Educação Básica e da Educação Profissional esse plano utiliza o conteúdo: Industrialização. Esse tema envolve proposta que inclui também os três eixos pedagógicos oferecidos no CEEP.

O objetivo desse planejamento visa discutir as diferentes fases da industrialização, identificando as características gerais, além de reconhecer os impactos positivos e negativos da industrialização. Neste momento, percebemos a importância dos recursos naturais através da matéria prima utilizadas nos mais diversos tipos de

indústrias, os impactos causados ao meio ambiente e a necessidade desses produtos no mercado. É importante citar que esse tema, além de englobar propostas para os três eixos, discute e utiliza os conhecimentos que estão na grade curricular da Educação Básica, como processos históricos e políticos da revolução industrial, bem como os avanços e desafios enfrentados pelas indústrias que reflete no comércio, na economia e na sociedade geral.

Foram pensados em alguns métodos que podem ser utilizados para que esse planejamento seja aplicado no CEEP: músicas, filmes, debates, exposição dialogada, visitas técnicas, construção de projetos e atividades práticas. Já a avaliação dos estudantes será de maneira processual e contínua a partir da participação dos mesmos nas atividades propostas.

Acredito que a proposta dos PCEPC n° 1 e n° 2 perpassam uma carga horária semanal de aula visto que é um trabalho interdisciplinar, portanto, são várias disciplinas e vários professores envolvidos. A interdisciplinaridade refere-se a um princípio basilar que visa a integração e contextualização de conhecimentos e “estabelece elos de complementaridade, de convergência, de interconexões, de aproximações e de intersecção entre saberes de diferentes áreas” (FAZENDA, 2006, p. 35).

É notório que a proposta do PCEPC foi acolhida por todos os sujeitos da pesquisa e ressaltamos que o produto final pode ser uma política inclusa no PPP do CEEP. Porém, por ser um planejamento, que tem características flexíveis e inovador a cada dia, por demandar tempo, esse produto é uma ação infinita, mas que pode ser executada através das práticas cotidianas no CEEP, continuamente, como possibilidade de formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca persegui a glória.
Caminhante, são tuas pegadas
O caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
Se faz caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho
E ao voltar a vista atrás
Se vê a senda que nunca
Se há de voltar a pisar.
Caminhante não há caminho
Senão há marcas no mar...
Trecho do Poema Cantares

(Antonio Machado)

Ainda não tenho conclusões sobre este estudo. Não foi feito para concluir, foi feito para aprender com a experiência. Foi feito para mostrar que em uma pesquisa implicada aprendemos muito mais do que imaginávamos. Feito para me desafiar e, provocar reflexões, visando a continuação do estudo. Sabemos que não voltamos a pisar no mesmo chão, não há caminho, senão marcas que não nos permite parar.

Reconhecemos que o percurso foi árduo, que durante a pesquisa muita coisa mudou. Leitura, escrita e silêncio; esse é o momento de responder à questão central da pesquisa e pontuar como a Organização do Trabalho Pedagógico contribuiu para os processos formativos na Educação Profissional do Campo no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire/ Santaluz – Bahia.

Diante de algumas incertezas os objetivos foram sendo desvelados e conseguimos analisar as contribuições da Organização do Trabalho Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Elaboramos um plano de intervenção pedagógica com a participação dos profissionais de educação do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, em que propomos e adequamos a relação teoria/prática para a elaboração do conhecimento na Educação Profissional do Campo.

Nos desdobramentos deste estudo, procuramos problematizar, de modo teórico os conceitos de Educação do Campo, Educação Profissional e Organização do Trabalho pedagógico. Utilizamos uma base teórica satisfatória, com legislações e diretrizes para que as modalidades de ensino fossem conhecidas e assim justificar a pesquisa.

Nesse contexto, utilizamos a pesquisa-ação e a colaboração dos professores para que o projeto de intervenção acontecesse. Percebemos que as experiências vivenciadas nas oficinas e as práticas formativas proporcionam a compreensão de que os professores podem se beneficiar da Organização do Trabalho Pedagógico através do planejamento e trabalho coletivo, para desenvolver saberes e fazeres na Educação Profissional do Campo.

As análises das oficinas contribuíram para a comprovação das dúvidas e inquietações apresentadas no início da pesquisa, visto que trabalhar em uma Escola Profissional do Campo não é tão simples como mencionam, e que a interdisciplinaridade precisa ser uma construção coletiva dos professores do CEEP, tanto da Educação Básica, quanto da Educação Profissional. As metodologias utilizadas

nas oficinas formativas foram executadas de forma coerente, o que possibilitou resultados efetivos apresentados nessa dissertação de mestrado.

A construção do planejamento coletivo com os professores do CEEP contribuiu para que princípios da Educação do Campo fossem reconhecidos através da orientação da Organização do Trabalho pedagógico no CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz/BA. Compreendemos que o planejamento e trabalho coletivo são práticas essenciais da Organização do Trabalho Pedagógico e contribuem para processos formativos na Educação Profissional do Campo. Com o registro dos professores, percebemos que ainda há muito a fazer para que essa modalidade de ensino inclua educação e trabalho como proposta de formação integral.

Cada fase da pesquisa foi importante para que esse resultado fosse alcançado: a participação efetiva dos professores e o apoio total da gestão evidenciaram o quanto os professores se importam com a educação integral dos estudantes, não se recusam a participar de processos formativos e como eles anseiam por uma educação integral e emancipatória dentro do CEEP.

Diante dessa realidade, é urgente pensar que a Organização do Trabalho Pedagógico, ancorada em políticas públicas para a Educação Profissional do Campo, concretiza a relevância dos processos formativos docentes no CEEP. Por isso, pode-se afirmar que a problemática vivenciada e discutida nessa pesquisa faz parte de um problema educacional, mas que através da troca de experiências entre os professores, das vivências pedagógicas e discussões sobre os desafios e entraves que são enfrentados na Educação Profissional do Campo, levam a refletir possibilidades de transformação social e contribui para a formação integral e humana dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.13 no.48 Rio de Janeiro July/Sept. 2005. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300008 acesso em 20 set 2020

AMORIM, Gilberto. Da luta pela politecnicidade à reforma do Ensino Médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao Ensino Médio” 27/11/2018 Mestrado em Educação: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10738/AMORIM_Gilberto_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y acesso em 05 de fev. 2020

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. Em J. V. A. Souza, (Ed.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação do campo**: movimentos sociais e formação docente. Marco Social (Rio de Janeiro), v. 12, p. 12-16, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das Lutas Pela Educação em Uma Sociedade Desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 1098-1117, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos**, Outras Pedagogias. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 336p

BAHIA, Governo do Estado. **Legislação Básica 2010/2011**. Educação Profissional da Bahia: Trabalho, Educação e Desenvolvimento. Secretaria de Educação. Bahia, 2007. Disponível em file:///D:/Documentos/Downloads/27072011legislacaodaep.pdf acesso em 10/01/2019

BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. **Entre o campo e a cidade: a oferta de Educação Profissional do Campo no espaço/lugar de contato'** 01/10/2011 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES

BAQUERO, Marcello A formação política do Brasil e o processo de democracia inercial. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 87-106, jan.-abr. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 10/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

CALDART, Roseli Salete, KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI e Paulo Ricardo. (Orsa). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília. **Coleção por uma Educação do Campo**, n. 4, Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem fronteiras. Brasília, v.3 n.1, p.60-68, jan. /Jun. 2003

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: **Seminário Nacional por uma Educação do Campo**. Brasília, 2002, p. 18-25

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra; MDA, 2007.

CALDART, Roseli Salete; STÉDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana. Caminhos para Transformação da Escola 2: **Agricultura camponesa**, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CARTA ao CNE/CEB. Em defesa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 1º de junho de 2011. (Publicada, posteriormente, em: **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.219-222, jan.-abr. 2012).

CARVALHO, Luzeni ferraz de Oiveira. O trabalho como princípio educativo na organização do trabalho pedagógico de uma escola de Educação Profissional do Campo: aproximações e desafios' 30/04/2018 395 f. **Doutorado em Educação Instituição de Ensino:** Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

CASTRO, Carla Geovana Fonseca da Silva de. Professores da Educação Profissional: reflexões sobre a formação e permanência na docência' 05/02/2018 136 f. **Doutorado em Educação (psicologia da educação)** Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Mnte Alegre

CEEP - Centro Estadual De Educação Profissional Do Campo – Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico - PPP**, Santaluz-Ba, 2013

CIAVATTA, Maria A. et al. Parte III. Ensino Médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnia no Ensino Médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p.97-125.

CIAVATTA, Maria A. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta, Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **REVISTA Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 jan-abr | 2014

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000d.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro, Eldorado, 2000b.

CUNHA, Luiz Antonio. **Aspectos sociais de aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia**. Fórum Educacional, FGV, v. 2, n. 4, p. 31-65, out./dez. 1978.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. Tecendo histórias.... Entrelaçando narrativas: Tecituras que constroem à docência de professores bacharéis ' 30/07/2018 271 f. **Doutorado em Educação**. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

ECKSTEIN, Luiz Carlos. Profissionais da Educação Tecnológica: desafios da formação politécnica' 16/03/2018 296 f. **Doutorado em Educação Instituição de Ensino:** Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS

FAZENDA, I.C.A. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: Fazenda ICA, organizador. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13. ed. Papirus: 2006. p. 13-35.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Docência na Escola do Campo e Formação de Educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?' 17/04/2015 250 f. **Doutorado em Educação Instituição de Ensino:** Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Esperança e persistência: os significados da docência em um assentamento Belo Vista, do MST.' 01/03/2006 171 f. **Mestrado em Educação Instituição de Ensino:** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: Fonec, agosto de 2010.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a Educação Infantil a partir da década de 1990. 2008. 162 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio. Revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisés M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.9-103.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: SP, Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-17

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out. /Dez. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>. Acesso em: 08/01/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os homens de negócio e a política educacional do MEC**. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, p.12-12, 22 nov. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio et al. (Org.) **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sujeitos e Conhecimento: Os sentidos do Ensino Médio**. In:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2010, p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai. /jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GANDIN, Danilo. **A prática educativa do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IPEM - **Diagnóstico dos municípios** – Santaluz Bahia. Disponível em <http://ipem.tcm.ba.gov.br/diagnostico-municipio/?entidade=340> acesso em 10 jan. 2019

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de Informações para o Terceiro Setor**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-o-sociologo-peruano-oscar-jara-iv-encontro-de-intercambio-do-gt-06-da-anped> Acesso em: 20 jun. 2019.

JUNIOR, Neri Emilio Soares. As políticas curriculares da Educação Profissional de nível médio e o trabalho docente: limites, possibilidades e contradições' 29/10/2018 306 f. **doutorado em educação instituição de ensino**: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

KUENZER, Acácia. **A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador**. Cadernos CEDES, Unicamp, Campinas, n.20, p.36-48, 2003.

KUENZER, Acácia. **As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. ANPED. Publicações 2007

KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>. Acesso em: 08/01/2019.

LOTTERMANN, Osmar. Perspectivas da Educação Profissional do Campo sob as mediações entre a sociedade voltada para o consumo e um projeto cooperativo e solidário' 08/12/2017 141 f. **Doutorado em Educação nas Ciências**. Instituição de

ensino: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí
biblioteca depositária: Mario Osorio Marques

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A organização da educação profissional no Brasil**. Educação Profissional (Brasília. Impresso), v. v. 4, p. 57-60, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O Profissional Tecnólogo e sua Formação**. Estudos do Trabalho, v. n.3, p. 1-28, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.23 – 54.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação Saber**, Produção em Marx e Engels. São Paulo: Autores Associados, 1990

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 27-41.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ângelo Custodio Neri de. A formação de professores na Educação do Campo: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral' 01/04/2016 151 f. **Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino**: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa
Biblioteca Depositária: UFRB

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. A Formação de Professores para o Ensino Técnico. Projeto de Pesquisa. Brasília, CNPq, 2005. OLIVEIRA. Ramon. Por uma Educação Profissional democrática e emancipatória. In: **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIRES, L. L. A. Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 1994

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey M (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**. In: Seminário sobre Ensino Médio, 2007. Natal. Anais. Paraná: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2007, p. 1- 25.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2010

ROLNIK, Raquel. **São Paulo**. PubliFolha: São Paulo, 2001.

SACRISTÁN, J. G. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. [Org] **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa-Portugal: Porto, 1999, pp.63-92.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan. /Abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> Acesso em: 08/01/2019

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009

SEVCENKO, Nicolau. **O Orfeu Extático na Metrópole**: São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SILVA, Crispim Nelson da. A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz - Ba' 28/07/2017 undefined f. **Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino**: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa Biblioteca Depositária: undefined

SILVA, Kize Arachelli de Lira. Concepções e Práticas da Educação do Campo: um estudo com professores em formação' 31/07/2017 325 f. **Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino**: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined

SILVA, MARCIO CARVALHO DA. Necessidades de formação docente na Educação Profissional: um Estudo de Caso no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPB - Campus João Pessoa' 22/02/2017 256 f. **Doutorado em Educação Instituição de Ensino**: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: undefined

SILVA, R. R. Influências Teóricas no Ensino e Currículo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (70):05-19, agosto. 1989.

STÉDILE, J. P. (Orgs). A questão agrária no Brasil. São Paulo: **Expressão Popular**, 1999.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 117

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) Escola Fundamental: Currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2016. p.11-35.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e Trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Campinas: Cad. Cedes, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO:**OFICINA FORMATIVAS**

UNIDADE FORMADORA – Universidade do Estado da Bahia e Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire/ Santaluz - Bahia

PÚBLICO ALVO – Professores do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire em Santaluz - Bahia

PESQUISADORA – Elcione de Araújo Silva

ORIENTADORA – Maria Jucilene Lima Ferreira

INTRODUÇÃO

Esse projeto de intervenção foi elaborado para/com os professores do CEEP Campo Paulo Freire, pensando inicialmente a partir da necessidade docente em relação a processos formativos com foco na Educação Profissional do Campo.

Através das oficinas relembremos as lutas históricas que o MST travou, para que a Educação do Campo acontecesse como política públicas e não só, como modalidade de ensino. Conceituamos a Educação Profissional e a partir das diretrizes e legislações vigentes percebemos que essa modalidade de ensino é muito mais do que habilitar os alunos para uma profissão, mas implica em uma relação escola e trabalho, como formação integral e emancipadora.

O outro conceito definido foi a Organização do Trabalho Pedagógico. Buscamos entender quais as contribuições da OTP para essa modalidade de ensino. Desse modo, percebemos que o planejamento individual e coletivo, bem como o trabalho coletivo docente são fatores importantes para que o ensino/aprendizagem aconteça através da relação teoria e pratica dentro do CEEP.

O projeto foi realizado com a participação dos professore e da gestão do CEEP – Santaluz e com essa proposta de oficinas formativas, realizamos o produto dessa pesquisa.

OBJETIVO GERAL:

Construir um projeto de formação continuada para a Educação Profissional do Campo com os professores do CEEP - Campo Paulo Freire -Santaluz/Bahia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Criar espaços para discussão e (re) construção dos saberes fazeres docentes em relação a Educação Profissional do Campo sendo os próprios professores formadores/formandos, valorizando e considerando as diversidades das formações profissionais existentes no CEEP - Paulo Freire.
- Desenvolver com os professores do CEEP oficinas formativas com vistas a reflexão sobre o lugar da docência e identidade profissional na Educação Profissional do Campo.

JUSTIFICATIVA

Essa proposta de intervenção se justifica a partir da necessidade dos processos formativos apresentado pelos professores do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire (CEEP Campo Paulo Freire) durante a pesquisa exploratória (questionário diagnóstico).

O CEEP Campo Paulo Freire oferece a Educação Profissional como modalidades de ensino. Atualmente adota três eixos (Gestão e Negócio, Recursos Naturais e Ambiente e Saúde) e sete cursos diferentes (Administração, Agropecuária, Agroecologia, Análises Clínicas, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética e Zootecnia).

Em virtude dessa diversidade existente no CEEP, o número de professores e suas formações também é diversificada. Temos professores licenciados que trabalham com os componentes da educação básica (biólogos, historiadores, matemáticos, letras (Português e Inglês) geógrafos, etc.), e os bacharéis e tecnólogos que assumem a missão docentes com teoria e prática dos componentes específicos para a Educação Profissional: são o (a) s Agrônomo (a) s, Administradore (a) s, Enfermeiro (a) s, Nutricionistas, Veterinário (a) s, técnico (a) se em Agropecuária, técnico em Enfermagem, etc.

Sabe-se que a formação inicial de cada professor habilita os profissionais e dar suporte para que os mesmos atuem em sala de aula. Porém, a formação inicial não dar conta das demandas que surgem no chão da escola, principalmente quando citamos a Educação Profissional. Machado (2011, p. 690) afirma:

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. (MACHADO, 2011, p. 690).

Nesse processo, entende-se que os processos formativos são oportunidades ímpares para o desenvolvimento científico, cultural, social e pedagógico dos professores. O papel do professor vai além do aperfeiçoamento acadêmico, do ministrar aulas, consciente da sua importância na construção coletiva e na troca de experiência. Kramer (1995, p.15) afirma “eles vão aprendendo uns com os outros e construindo o conhecimento de que careciam”. O autor revela que a formação docente precisa ser continuada, e que pode ser algo prazeroso e construído coletivamente. Dessa maneira, a proposta das oficinas formativas sugere a participação e construção coletiva, no qual os docentes são formadores/formandos, ou seja, protagonistas do seu processo de formação.

Diante dessa premissa, percebe-se que a formação docente como a formação humana precisa envolver princípios os quais possibilitem o exercício de uma educação emancipatória, através de uma política de formação que promova um vínculo entre o currículo específico da escola e a demanda da comunidade, através do planejamento e trabalho coletivo com intenção de colocar o conhecimento científico a serviço da vida.

Portanto, foi através da participação docente e autoavaliação da prática pedagógica - própria e dos outros colegas - que consideramos a importante as oficinas formativas, pois além de ter sido pensada para o aperfeiçoamento na Educação Profissional do Campo e podemos dizer que a relação teoria e prática tornou o ensino/aprendizado no CEEP cada vez melhor, de tal forma que seja reconhecida como humana e profissional, dentro e fora do âmbito escolar.

Neste momento, decidimos por descrever o roteiro das oficinas para que o leitor entenda como foi cada uma delas. Vale lembrar que, todas as atividades foram gravadas e transcritas.

OFICINA DE CONCEITO – Nº 1

CONTEÚDO: Conceito de Educação do Campo

OBJETIVO –

- Conhecer o processo histórico e as lutas Por uma Educação do Campo
- Relacionar a identidade do CEEP às lutas no Território do Sisal, de modo que os estudantes e professores reconheçam o Centro da maneira que foi implantado

ATIVIDADES REALIZADAS – Apresentação do Manifestos do I e II Encontro Nacional de Educadores pela Reforma Agraria (ENERA) com debate. (1998)

Legislações brasileiras que regulamentam a Educação do Campo

“Caminhos para transformação da escola” de Caldart (2012)

“Por uma escola do campo” de Arroyo (1998).

OFICINA DE CONCEITO – Nº 2

CONTEÚDO - Conceito de Educação Profissional

OBJETIVOS

- Entender a Educação Profissional como modalidade de ensino, visando associar escola e trabalho como processo emancipatório para uma educação integral.
- Conhecer as legislações e diretrizes que regulamentam a Educação Profissional e Educação Profissional do Campo

ATIVIDADES REALIZADAS -

Percurso Histórico da Educação Profissional em forma de Trilha, associando alguns anos aos acontecimentos no país.

Debate sobre as Legislações, Decretos e Diretrizes estabelecidas para a Educação Profissional e Educação Profissional do Campo.

Explicação através de citações de Manfredi (2002) e Frigotto (2009) sobre Educação e Trabalho.

OFICINA DE CONCEITO – Nº 2

CONTEÚDO - Conceito de Organização do Trabalho Pedagógico

OBJETIVO –

- Compreender a Organização do Trabalho Pedagógico e suas contribuições para os processos formativos docentes do CEEP Campo Paulo Freire.

ATIVIDADES REALIZADAS –

Dinâmica: “o poder do olhar”

Batalha Naval – com Perguntas, citações do PPP e trechos de situações cotidianas vivenciadas no CEEP.

Apresentação de tema em slide a partir da definição de Organização do Trabalho Pedagógico conceituada por Freitas (1995).

OFICINA DE INTEGRAÇÃO – Nº 1

TEMA: Lugar da Docência na Educação Profissional e Educação do Campo

OBJETIVO:

- Compreender o Lugar da Docência nessa modalidade de ensino.
- Valorizar cada profissional da educação e seu papel na/para Educação Profissional do Campo.

ATIVIDADES REALIZADAS

Dinâmica: os 12 abraços seguido do Texto: “a invenção do abraço” de Ricardo Silvestri (2003)

Reflexão do Texto “Docência: a peculiaridade de um trabalho específico, crítico e de perspectiva emancipadora” (FERREIRA. 2015)

Dinâmica das Luvas com o seguinte questionamento: Quais os requisitos para “Ser Professor” na Educação Profissional do Campo?

Debate: O que, para os professores das disciplinas técnicas específicas na Educação Profissional (bacharéis e tecnólogos) no/do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire significa a profissão professor e porque mesmo tendo uma profissão além da sala de aula, optam por ensinar?

Apresentação e discussão do texto: Ser Professor na Educação Profissional da pesquisadora (SILVA, 2019)

OFICINA DE INTEGRAÇÃO – Nº 2

TEMA: Desafios formativos para a Educação Profissional do Campo dentro do CEEP- Paulo Freire.

OBJETIVO:

- Identificar os desafios formativos do “Ser Professor” na Educação Profissional do Campo.
- Elaborar estratégias visando o aperfeiçoamento da relação teoria e prática na/para Educação Profissional do Campo.

ATIVIDADES REALIZADAS

Tempestade de Ideias sobre os desafios do Ser Professor no CEEP.

Debate a partir dos desafios expostos e dos textos de Lucília Machado (2009) e Pistrak (2000)

OFICINA DE INTEGRAÇÃO – Nº 3

TEMA: Identidade, formação e politecnia.

OBJETIVO:

- Entender os conceitos e sua importância para a Educação Profissional do Campo.
- Relacionar a Identidade dos sujeitos (professores e estudantes) as lutas por uma Educação do Campo.
- Compreender como a Formação da/para a Educação Profissional do Campo contribui para que as identidades dos estudantes do Campo sejam valorizadas.
- Entender a relação Escola e Trabalho no contexto da Politecnia.

ATIVIDADES REALIZADAS

Foi solicitado aos participantes que expusessem seus conhecimentos prévios em relação ao tema da oficina ou de cada conceito.

Apresentação de slide com debate do texto: “Da luta pela politecnia à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio” de Gilberto José Amorim (2018)

OFICINA DE INTEGRAÇÃO – Nº 4

TEMA: Formação docente e trabalhos coletivo.

OBJETIVO:

- Compreender os processos formativos docentes através do trabalho coletivo visando o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem na/para Educação Profissional do Campo.

ATIVIDADES REALIZADAS

Dinâmica e apresentação de slide com jogos imagéticos relacionando ao trabalho coletivo.

Trecho dos livros: “Educação, supervisão e o trabalho coletivo na escola” de Nilda Alves (2006) e “Formação de professores: políticas e debates”. Veiga (2016)

Poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Melo Neto

Música Brasil mostra a tua cara – Cazuza

Devolução dos Planos individuais e solicitação da elaboração de dois Planos coletivos. Em seguida apresentamos os planejamentos.

OFICINA DE INTEGRAÇÃO – Nº 5

TEMA: Auto avaliação pessoal e das oficinas formativas.

OBJETIVO:

- Identificar as vantagens ou desafios a partir dos debates e vivências das oficinas formativas.
- Proporcionar uma avaliação pessoal e coletiva das oficinas formativas buscando entender a importância destas para a Educação Profissional do Campo.

ATIVIDADE REALIZADA

Distribuição de tarjetas para avaliação das oficinas formativas inseridas no pote de gratidão.

Divisão de três grupos: raiz, tronco e sementes para uma avaliação coletiva através da dinâmica denominada “árvore avaliativa”.

Apresentação da avaliação, expondo e montando a árvore.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse roteiro apresentou traços das oficinas que foram descritas e analisadas no capítulo V dessa pesquisa. Vale salientar que as referências utilizadas nesse roteiro estão descritas nas referências gerais do texto.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,

RG _____ professor (a) do Centro Estadual de Educação Profissional do
 Campo Paulo Freire, domiciliado
 em _____ Autorizo a
 Estudante do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – Elcione de Araújo
 Silva – Matrícula nº. 041820099, vinculada à Linha de Pesquisa II - Cultura, docência e
 diversidade – do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da
 Universidade do Estado da Bahia a utilizar entrevistas, planejamentos de ensino e outros
 documentos relacionados ao processo de formação docente (inicial e continuada) e ao
 trabalho docente realizado no Centro Estadual de Educação Profissional do Campo
 Paulo Freire para fins exclusivos de realização da pesquisa e divulgação dos
 conhecimentos produzidos para o Projeto de dissertação intitulado: **A FORMAÇÃO
 DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO: UMA
 ANÁLISE NO CEEP CAMPO PAULO FRIERE - SANTALUZ / BA**. Encontro-me
 suficientemente esclarecido (a) de que a pesquisa tem como objetivo investigar a
 relevância da Formação Continuada dos educadores do Centro Estadual de Educação
 Profissional do Campo Paulo Freire – CEEP Santaluz/BA e as contribuições para a
 qualificação das práticas educativas capazes de promover mudanças na organização
 pedagógica na escola e na comunidade. A pesquisa pretende ainda, por meio de seus
 objetivos, elaborar um plano de intervenção criado junto à comunidade docente. Essa
 pesquisa sugere que as reflexões sejam ancoradas com a prática, que os professores
 pesquisados sejam construtores e executores de um plano de ação que contextualize
 educação e o mundo do trabalho visando problematizar as relações entre Educação do
 Campo e Formação Profissional.

Conceição do Coité, 25 março de 2019

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO
INSTRUMENTO DE PESQUISA - DOCENTES

Querido (a) professor (a)

“Recuperar a visão da educação como formação humana, da escola como um dos tempos e espaços dessa formação e da teoria pedagógica como tendo por objeto a *compreensão de que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento*” (Arroyo, 1998, p. 60)

“ ‘A visão de educação como formação humana’ é uma tarefa urgente, para educadores comprometidos com as questões do nosso tempo, que dizem respeito ao próprio destino da nossa humanidade. ” (CALDART, 1994, p. 82)

Prezado (a) Professor (a),

Com o intuito de reunir informações sobre a formação inicial e continuada docente e a relação entre Educação do Campo e Educação Profissional do Campo, solicitamos, neste primeiro momento, a sua opinião com relação aos questionamentos abaixo:

Obs.: Salientamos que as informações apresentadas serão de uso específico da pesquisa e sua identificação estará sob rigoroso sigilo.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade:

4. Em relação à religião, você diria que é:

- () Ateísta () Agnóstico
 () Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
 () Católico () Católico não praticante
 () Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
 () Espírita kardecista
 () Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
 () Budista () Muçulmano () Judeu
 () Tenho outra religião. Qual? _____
 () Prefiro não declarar

5. Atuação profissional:

6. Área de formação/universidade/Ano de conclusão

7. Município em que reside/trabalha:

8. Regime de contratação: () Efetivo () REDA () PST () IEL

9. Período que atua na educação:

10. Trabalha em outra instituição: () NÃO () SIM

Caso trabalhe, qual a Instituição: _____ Qual a função: _____

SOBRE O CEEP – CAMPO PAULO FREIRE

1. Há quanto tempo trabalha no CEEP?

2. Quando veio lecionar no CEEP você tinha experiência com a Educação Profissional?

() SIM () NAO

3. Quais as dificuldades que você encontra para a efetivação do ensino/aprendizagem junto aos estudantes no CEEP CAMPO – PAULO FREIRE

- () falta de material didático
- () falta de laboratórios
- () alunos desestimulados
- () ausência de livros técnicos para pesquisa
- () relação professor x estudante
- () relação direção x professor
- () relação entre professores
- () as formas de avaliação
- () carga horária em sala de aula
- () o fato de lecionar diferentes disciplinas
- () o valor da remuneração
- () formação
- () Tempo para estudo
- () outras:

Comente:

4. Como você avalia o processo ensino/aprendizagem dentro da proposta da Educação Profissional do Campo?

() Excelente () Bom () Regular () Satisfatório () Insatisfatório

5. Como avalia seu conhecimento sobre o currículo do Ensino Profissional no CEEP

() Excelente () Bom () Regular () Satisfatório () Insatisfatório

6. Como você avalia a influência do Centro para o desenvolvimento local e do território:

() nenhuma influência

() pouca influência

() tem influência

() muita influência

Comente _____

7. As práticas pedagógicas do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE dialogam com as realidades locais e territoriais e contribuem para o desenvolvimento e sustentabilidade? () SIM () NÃO

COMENTE _____

8. Você conhece o PPP DO CEEP – CAMPO PAULO FREIRE?

() SIM () NÃO

9. Já participou de alguma formação sobre Educação Profissional do Campo?

() SIM () NÃO. Se afirmativo, qual foi esse curso? _____

Instituição? Ano? _____

10. Relacione ações importantes e significativas do CEEP – CAMPO PAULO FREIRE nesses anos de atuação, para a formação dos educandos?

11. Relacione desafios que precisam ser superados, no CEEP – CAMPO PAULO FREIRE para contribuir com a qualidade da formação dos educandos?

12. O que é formação continuada para você?

13. Tem interesse em algum curso específico para sua formação? Por que?

14. Se a resposta for afirmativa, qual seria esse curso ou cursos?

15. Você gostaria de participar de formação continuada em Educação Profissional do campo dentro da própria escola?

() SIM () NÃO - JUSTIFIQUE: _____

16. Sendo de seu interesse a participação no curso de formação continuada em Educação Profissional do Campo quais suas expectativas para a realização do curso e que sugestões daria?

17. Você contribuiria como formador/ formando para a realização de formações continuada no CEEP – CAMPO PAULO FREIRE?

() SIM () NÃO - JUSTIFIQUE:

18. Na sua opinião, qual a importância da formação continuada para a Educação Profissional do Campo?

Meus sinceros agradecimentos pelas contribuições e pela colaboração neste primeiro momento desta pesquisa