



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CFP)
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
(STRICTO SENSU)**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DO CEEP CAMPO PAULO FREIRE
SANTALUZ - BA**

Crispim Nelson da Silva

**AMARGOSA – BA
2017**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO:
A EXPERIÊNCIA DO CEEP CAMPO PAULO FREIRE –
SANTALUZ**

Crispim Nelson da Silva

Mestrado de Educação Profissional em Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Luis Flávio dos Reis Godinho

**AMARGOSA – BA
2017**




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo



ATA DE EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO FINAL DE CURSO DO MESTRANDO
CRISPIM NELSON DA SILVA NO PROGRAMA DE PÓS -
GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RECÔNCAVO DA BAHIA

No vigessimo oitavo dia do mês de julho de dois mil e dezessete, dez horas, reuniram-se na sala oito do Quarteirão Leite Alves do Centro de Artes Humanidades e Letras, a Comissão Avaliadora composta pelos Professores Doutores Luiz Paulo Jesus de Oliveira e Fabiano Brito dos Santos (examinadores) e por mim, Professor Doutor Luis Flávio dos Reis Godinho (Orientador), para examinar o trabalho intitulado "A Educação Profissional do Campo: A Experiência do CEEP Campo Paulo Freire - Santaluz - Ba", do mestrando Crispim Nelson da Silva. Após argüição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi APROVADO Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Cachoeira, 28 de julho de 2017.


Prof. Dr. Luis Flávio dos Reis Godinho
(Orientador)


Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira
(Membro Interno)


Prof. Dr. Fabiano Brito dos Santos
(Membro Externo)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

- S586e Silva, Crispim Nelson da.
A Educação profissional do campo: a experiência do CEEP Campo Paulo Freire Santaluz, Ba. / Crispim Nelson da Silva. – Amargosa, BA, 2018.
166f.; il. color; 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Luis Flávio dos Reis Godinho.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2018.
Bibliografia: fls. 158-165.
Inclui Apêndice
1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Projeto político pedagógico. I.
Godinho, Luis Flávio dos Reis. II. Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia. III. Título.

CDD – 379

DEDICATÓRIA

A minha família:

Aos meus filhos: Ian Cristian Dias Silva, Iago Dias Silva, Iana Cristine Dias Silva e minha esposa Ione de Santana Dias pela compreensão diante da necessidade da ausência e da dedicação aos estudos para conquista do Título de mestre, uma iniciativa que pinta com tinta de alegria e prazer o quadro pulsante da minha história de vida.

A meu irmão:

Em especial quero dedicar esse Título de mestre a meu irmão Jorge da Silva, pela luta que enfrentamos juntos para superação do caos da saúde pública em busca da continuidade do dom mais precioso que é a vida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus, energia e força perfeita, ser invisível** que traz paz individual, harmonia interna, liberdade de angústia e felicidade no coração. Ao mesmo tempo em que nos concedeu sabedoria e graça para realização do curso e deu-nos também disposição para no silêncio das madrugadas escrever boa parte da dissertação.

Aos meus familiares, **pai, mãe, irmãos e irmãs**, companheiros e verdadeiros amigos incentivadores que entusiasmam a prosseguir na luta e contornar os obstáculos da vida.

Aos colegas gestores, **Maria Helena Teixeira, Ermano de Moura Barreto e Crisley Jamile Araújo** pelo apoio, compreensão nos momentos das ausências e pela contribuição para conquista dessa etapa importante em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas e amigos professores pelo apoio no processo da pesquisa, em especial a **Ana Caroline Ramos e Elcione de Araújo** pela singela contribuição com correção ortográfica, formatação e sugestões que auxiliaram na melhoria do trabalho de dissertação;

Ao **corpo Docente, a coordenação** e funcionários de apoio do mestrado pela atenção, confiança, orientação e incentivo;

Aos **colegas da Turma 3º** pela troca de experiência, companheirismo e construção de conhecimento que colaboraram para o fortalecimento desta caminhada;

A **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores**, pela oportunidade de continuar estudando e pelo respeito, apoio e compromisso com os cursos de Educação do campo;

À banca examinadora deste trabalho nas pessoas dos professores **Luiz Paulo Jesus de Oliveira e Fabiano Brito dos Santos** pelas indagações, reflexões e sugestões durante o exame de qualificação, momento fundamental para o aprofundamento e amadurecimento do resultado final desse trabalho.

Ao meu orientador, **Professor Dr. Luís Flávio dos Reis Godinho**, pela atenção, orientação e contribuição para meu crescimento intelectual, profissional e acadêmico. E pela relação de confiança, parceria e flexibilização para construção e compartilhamento dos resultados desta Dissertação;

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram nessa enriquecedora caminhada e realização de um sonho. Meu muito obrigado!

EPÍGRAFE

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

Esta Dissertação se constitui em um trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional de Educação do Campo apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ao Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa – Bahia. O **objetivo principal** é 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, as dificuldades do processo ensino/aprendizagem sob a ótica dos Agentes Educacionais. Trata-se de um **estudo de caso do CEEP CAMPO - Paulo Freire**, no município de Santaluz, Bahia. Tem como base um quadro teórico para direcionamento metodológico da pesquisa, pautando-se na pesquisa engajada, nas abordagens da pesquisa quantitativa, qualitativa e no estudo de caso, além do método da pesquisa-ação, da avaliação institucional. Destaca-se, assim como os seguintes procedimentos: a técnica de entrevista, questionários aplicados, pesquisa documental e análise de dados, o que permitiu a construção satisfatória dos resultados. Em linhas gerais, pretende-se colaborar com o processo de desenvolvimento da escola estudada, além de contribuir com diretrizes e parâmetro fundamentais que orientem o processo educacional, o currículo integrado, a contextualização do ensino, o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade, de modo que possa garantir a formação humana com solidez. O que se pretende é elencar possibilidades para a vivência de novos valores e atitudes, tornando os alunos capazes de agir sobre a sua realidade.

Palavras chave: Educação Profissional – Educação do Campo – Projeto Político Pedagógico

ABSTRACT

This thesis is a course conclusion work of the Professional Master Program of Field Education presented to the Postgraduate Program College of the Federal University of the Recôncavo of Bahia (UFRB) and to the Teacher Training Center (CFP), Amargosa - Bahia. The **main goal** is to analyze the experience of implementing a Professional Field Education project and, therefore, to evaluate the development of the pedagogical political project, the curriculum conception, the difficulties of the teaching / learning process from the perspective of the Educational Agents. This is a case **study of CEEP CAMPO - Paulo Freire, in the city of Santaluz, Bahia**. It is based on a theoretical framework for the methodological orientation of the research, based on the engaged research, the approaches of quantitative and qualitative research, and in the case study, besides the action-research method, of the institutional evaluation. We highlight the following procedures: interview technique, applied questionnaires, documentary research and data analysis, which allowed the satisfactory construction of the results. In general terms, it intends to collaborate with the development process of the school studied, besides contributing with fundamental guidelines and parameters that guide the educational process, the integrated curriculum, the contextualization of education, work as an educational principle and interdisciplinarity, so that it can guarantee the human formation with solidity. We intend to list possibilities for the experience of new values and attitudes, making the students capable of acting on their reality.

Key words: Professional Education - Field Education - Political Pedagogical Project

LISTA DE SIGLAS

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural BA - Bahia
CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional
CETEB - Centro de Educação Tecnológica da Bahia CETEP – Centro Territorial de Educação Profissional
CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DIEESE– Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DIREC – Diretoria Regional de Ensino
EAT – Escolas Agrotécnicas Federais
EFA´s - Escolas Famílias Agrícolas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Profissional
EPI – Educação Profissional Integrado
ETF – Escolas Técnicas Federais
FATRES – Fundação de Apoio aos Trabalhadores da Região do Sisal
FEEP – Fórum Estadual de Educação Profissional
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFPR- Instituto Federal do Paraná
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária,
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
JUCEB – Junta Comercial do Estado da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDA – Ministério do desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDTRS – Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA–Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUB – Curso Técnico na Modalidade Subsequente
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SEC – Secretaria de Educação do Estado
SECULT – Secretaria Estadual de Cultura da Bahia
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAB - Secretaria Estadual de Saúde da Bahia
SINTRAF – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUPROF – Superintendência de Educação Profissional
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Universo dos Estudantes matriculados e pesquisados - Turmas Pesquisadas – Dados 2016.....	98
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Mapa do Território do Sisal	81
FIGURA 02 – Organograma – Gestão do CEEP CAMPO - PAULO FERIRE.....	89
FIGURA 03 – Fotografia – Estrutura Física do CEEP CAMPO–PAULO FREIRE....	91

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Perfil Profissional dos Estudantes (2016)	99
GRÁFICO 02 - Gêneros dos Estudantes na Educação Profissional – CEEP CAMPO– PAULO FREIRE (2016).....	102
GRÁFICO 03 - Motivo da opção dos estudantes pelo curso da Educação Profissional (2016)	103
GRÁFICO 04 - Avaliação dos Estudantes - Aproximação CEEP CAMPO – PAULO FREIRE na Vida do Campo (2016).....	115
GRÁFICO 05 - Auto avaliação da prática pedagógica contextualizada no CEEP CAMPO– PAULO FREIRE (2016).....	131
GRÁFICO 06 – Dificuldades Encontradas pelos Professores no processo de Ensino e Aprendizagem (2016)	144
GRÁFICO 07 –Dificuldades do processo do Ensino e Aprendizagem – alunos (2016)	144
GRÁFICO 08 –Avaliação dos Cursos Técnicos por eixo Tecnológicos (2016).....	155
GRÁFICO 09 – O que Espera após conclusão do curso de Educação Profissional (2016)	157

LISTA DE QUADRO – SINÓPTICO

Quadro Sinóptico 01 – Perfil dos Estudantes por Modalidade de Ensino	102
Quadro Sinóptico 02 – Fatores Positivos e Negativos que interferem nos objetivos do CEEP CAMPO- PAULO FREIRE.....	146
Quadro Sinóptico – 03 – Avaliação dos estudantes sobre a possibilidade de melhoria da qualidade da formação nos Cursos Técnicos ofertados pelo CEEP Campo Paulo Freire.....	156

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. METODOLOGIA.....	18
1.1.1. Abordagem da Pesquisa Quantitativa, Qualitativa e o Estudo de Caso	20
1.1.2. O método da pesquisa-ação e a avaliação Institucional	23
1.1.3. Percorso Metodológico e Instrumentos da pesquisa	25
1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	34
2. CAPÍTULO I: TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	38
2.1. O Trabalho, as Bases Teóricas e suas Contradições.....	39
3. CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIÁLOGO	
POSSÍVEL	48
3.1. Educação profissional: Concepção e Princípios.....	54
3.2. Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio	59
3.3. Educação Profissional no Campo: Um Desafio para o Ensino Médio	66
4. CAPÍTULO III: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ESTADO DA	
BAHIA AO MUNICÍPIO DE SANTALUZ	75
4.1. Contexto da Educação Profissional da Bahia	75
4.2. O CEEP Campo – Paulo Freire e sua abrangência territorial	78
4.3. Contexto Histórico e Caracterização do CEEP– Campo – Paulo Freire	81
4.3.1. Estrutura Econômica e Ocupacional do Município de Santaluz	85
4.4. A Estrutura Física e Organizacional do CEEP CAMPO - PAULO FREIRE	86
4.5. Trajetória dos Cursos Técnicos do CEEP Campo – Paulo Freire (2009 – 2016)	90
.....	90
4.6. Perfil Profissional dos Estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire.....	95
5. CAPÍTULO IV: VISÃO DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE PROJETO	
POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO, PROCESSOS DE ENSINO E	
APRENDIZAGEM NO CEEP CAMPO – PAULO FREIRE	106
5.1. Análise do Projeto Político e Pedagógico: contradições, avanços e desafios.	115
5.1.2. Projeto de escola não vinculada a realidade do sujeito;.....	116
5.1.3. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem não	
considerados	116
5.1.4. Cursos ofertados.....	116
5.1.5. Público atendido	117
5.1.6. Capacitação dos Professores.....	117
5.1.7. A relação entre os Movimentos Sociais e a criação do CEEP Campo –	
Paulo Freire	117
5.1.8. A realização da seleção por sorteio eletrônico	117
5.2. A Construção do Currículo Integrado na Educação Profissional do Campo:	
Dilemas ou Possibilidades	119
5.2.1. Matrizes Curriculares da Educação Profissional do Campo.....	123
5.1.2. Organização Curricular e Planejamento coletivo	125
5.2. Currículo Contextualizado e Interdisciplinar: Prática Pedagógica que	
considera o Trabalho como Princípio Educativo	128
5.3. A Experiência da Educação Profissional do Campo - CEEP Campo – Paulo	
Freire: Dificuldades, Avanços e Desafios	140
5.4. Acesso e Permanência na Educação Profissional do Campo – Avaliação dos	
Cursos do CEEP CAMPO PAULO FREIRE.....	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
8. APÊNDICES	169
8.1. INSTRUMENTO DE PESQUISA / LEVANTAMENTO DE DADOS.....	169
8.2. ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS	170

1. INTRODUÇÃO

Esta Dissertação tem como objetivo analisar a Experiência dos Agentes Educacionais do CEEP Campo – Paulo Freire a partir de estudo de caso sobre a implementação da Educação Profissional do Campo no município de Santaluz-Bahia.

A instituição de ensino faz parte do sistema público da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, coordenado pela Superintendência da Educação Profissional (SUPROF). Foi implantado em decorrência das fortes cobranças da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais locais e territoriais; setores que sonhavam com uma escola que tivesse a proposição da formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens, adultos e trabalhadores para atender as demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental no território de identidade do sisal.

A educação para sociedade contemporânea tem dimensões e significados próprios, assumindo a função de instituição especializada capaz de formar as gerações para o convívio social, considerando seus diversos níveis de formação. Existem diferentes concepções e modelos de educação, orientados por distintas matrizes teóricas e políticas ideológicas. Apesar das diferenças, é praticamente consensual o entendimento de que a educação é um meio pelo qual torna-se possível a transformação da sociedade.

Nesse debate é imprescindível compreender o que enfatiza Arroyo (2007), quando discute que no sistema escolar sempre houve lacunas no acesso e permanência dos indivíduos na escolarização básica no Brasil, principalmente quando se trata dos povos do campo. As concepções e as experiências de formação realizadas para trabalhadores/as do campo, geralmente foram ancoradas em um projeto de desenvolvimento de Estado com a perspectiva ruralista, negando a origem dos sujeitos, colocando-lhes em condições de inferioridade. Nesse processo nega-se a existência do modo de produção familiar na agricultura e as condições pela qual os camponeses produzem seus alimentos, geram renda e contribuem para o desenvolvimento.

O CEEP Campo – Paulo Freire é uma entidade pública que tem como grande desafio contribuir com a construção de uma proposta educacional que contemple os princípios e características que norteou uma política pública de educação profissional para o campo. O público-alvo da escola são os adolescentes, jovens e adultos

trabalhadores e trabalhadoras do campo. Neste sentido, para cumprir sua finalidade, deve-se contrapor às políticas educacionais neoliberais que não garantem o princípio da igualdade e das condições de acesso e permanência dos sujeitos do campo.

O processo de implantação do CEEP em Santaluz se deu no contexto de criação da Superintendência de Educação Profissional (SUPROF), pelo Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007. Com a implementação do decreto, o Estado aproveitou estruturas ociosas existentes na rede estadual de ensino e, com recursos federais disponibilizados pelo Programa Brasil Profissionalizado, adequou e modernizou unidades escolares em diferentes territórios de identidade do Estado da Bahia. Neste processo, unidades escolares foram transformadas em Centros Territoriais e Centros Estaduais de Educação Profissional.

Dois desses centros foram implantados, segundo a Superintendência da Educação Profissional (SUPROF), enquanto Centros de Educação Profissional do Campo, quais sejam: CEEP do Campo Milton Santos, situado no Assentamento Terra Vista, município de Arataca – Ba e CEEP do Campo Paulo Freire, município de Santaluz, objeto de estudo desse trabalho. Ambos caracterizados pelo nome “Campo”, com cursos técnicos voltados para a realidade do trabalho rural.

Com a transformação de unidades escolares em Centros, diversos cursos foram organizados por eixos tecnológicos de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC). Os cursos têm 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. No CEEP do Campo Paulo Freire foram ofertados os cursos em Agropecuária, Zootecnia, Agroecologia, Nutrição e Dietética, Cooperativismo, Administração, Recursos Humanos e Análise Clínica etc.

Com a implantação do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo, novos conhecimentos foram disseminados, com a pretensão de tornar os jovens trabalhadores aptos e capacitados tanto para o mercado de trabalho, quanto para atender as demandas relevantes dos Territórios de Identidade. A intenção é formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de se apropriarem melhor dos meios de produção, do mundo do trabalho e dos arranjos produtivos locais, para uma inserção social, política, econômica e cultural.

Tendo em vista o exposto, a **problemática da pesquisa** ficou assim delimitada: Como se situa o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo– Paulo

Freire no contexto da Educação Profissional do Campo, na perspectiva da realidade local e do seu território de abrangência? O Projeto Político Pedagógico tem enraizamento na proposta da Educação do Campo?

O **objeto de estudo** é a Experiência dos Agentes Educacionais do CEEP Campo – Paulo Freire. Pretende-se analisar a experiência de implementação de um projeto de Educação Profissional do Campo na ótica dos agentes escolares envolvidos. Para tanto, será empreendida uma análise acerca do desenvolvimento do projeto político pedagógico, da concepção de currículo e das dificuldades do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, busca-se: a) avaliar o desenvolvimento do projeto político pedagógico no CEEP segundo os agentes educacionais; b) pesquisar as opiniões dos entrevistados sobre as dificuldades, os avanços e desafios encontrados desde o processo de implementação até os dias atuais.

Qual a relevância de estudar a temática proposta? A aproximação com essa problemática se dá por algumas razões, todas elas ligadas ao lugar social do autor, que agora pede licença para falar na primeira pessoa.

Sou de origem rural, filho de agricultor familiar, vivi e conheci desde cedo à experiência do trabalho infantil no sisal¹. Conheço essa realidade de exploração, onde os sujeitos submetidos a ela, ao qual me incluo, são marginalizados e historicamente excluídos das ações governamentais. Entendo que esses indivíduos precisam de oportunidades para desenvolver as suas potencialidades na perspectiva de uma melhor qualidade de vida do próprio sujeito no/do campo. Foi a partir da construção dessa identidade que passei a acreditar que a educação tem um grande poder de transformar, pois contribuir de forma concreta para mudança da vida e da realidade social no campo.

Iniciei minha vida profissional em 1992 como professor leigo. À época eu ainda era estudante da 8ª série do ensino fundamental. Comecei dando aula no programa de alfabetização de jovens e adultos da comunidade em que morava. Em 1996 conclui o ensino médio e prestei concurso público para professor. Fui aprovado pela Secretária Municipal de Educação de Valente, passando a atuar em escolas multi-seriadas do ensino fundamental (1ª a 4ª série). Enquanto professor efetivo do

¹ O sisal é uma planta originária do México. Os primeiros bulbilhos da *Agave sisalana* foram introduzidos na Bahia, em 1903, pelo Comendador Horácio Uripia Júnior nos municípios de Madre de Deus e Maragogipe, trazidos provavelmente da Flórida, através de uma firma americana, foi difundido inicialmente no estado da Paraíba e somente no final da década de 30 na Bahia. Atualmente o Brasil é o maior produtor de sisal do mundo e a Bahia é responsável por 90% da produção da fibra nacional. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sisal>> Acesso em: 03 jan. 2017.

município, passei a fazer parte do processo de formação inicial e continuada para professores através dos programas: “Conhecer, Analisar e Transformar” (CAT), Projeto de Educação do Campo desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC) em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), prefeitura municipal, entidades da sociedade civil organizada. O programa visava contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através da formação de professores das escolas municipais do campo e da definição de políticas públicas educacionais para a zona rural.

Durante um longo período fiz parte do movimento das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), atuando como monitor/professor da Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha no município de Valente, (1996 – 2005). Nesse percurso também assumi a função de coordenador pedagógico, na Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integrada ao Semiárido (REFAISA) com sede em Feira de Santana, durante o período (2005 a 2009).

Minha experiência na Educação Profissional do Campo me permite inferir que esta é uma iniciativa exitosa, na medida em que contribuiu com a organização dos agricultores familiares em associações locais, auxiliando-nos na aplicação da metodologia da alternância, que contribui para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, através da “formação integral” dos jovens e das famílias, num espírito de solidariedade, abrangendo desde os aspectos ambientais, étnicos, políticos, econômicos e de participação social, sem perder de vista os valores históricos e culturais. No decorrer desse período tive a oportunidade de participar de congressos, seminários, encontros, fóruns, palestras, simpósios, dentre outros momentos relevantes para a minha formação. Tive a oportunidade de conhecer diferentes, por vezes conflituosas, concepções ideológicas sobre educação emancipatória.

Nesse mesmo período fiz o Curso de Graduação, Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Finalizada esta etapa, cursei uma pós-graduação *lato-sensu*: Especialização em Extensão Rural, Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, pela Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações – Minas Gerais.

Em 2009 tornei-me professor do Estado da Bahia, após aprovação em concurso público. Em meados de 2009 fui convidado para assumir a função de Gestor da Educação da Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, município de São Domingos, onde atuei de 2009 a 2014.

Nesse período, procurando melhor capacitar-me para atuar na gestão, fiz o Curso de Especialização em Gestão Escolar – Educação a Distância pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Especialização *Lato-Sensu* em Educação Profissional e suas Tecnologias, promovido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Curitiba (PR). Também cursei a Especialização em Trabalho, Educação e Desenvolvimento para Gestão da Educação Profissional, promovido pela Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) em parceria com o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) Feira de Santana (BA).

Após as especializações, resolvi avançar. Em 2015, ingressei no Mestrado Profissional em Educação do Campo, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Trabalho e Educação do Campo. Com essa Dissertação tenho a oportunidade de aperfeiçoar os conhecimentos científicos e tecnológicos realizados, obtendo um maior nível de formação, principalmente, sobre os conceitos e concepções de Educação Profissional para o Campo, podendo compreender melhor suas contradições e desafios.

Enquanto docente e Vice-diretor Administrativo Financeiro do CEEP Campo Paulo Freire, pretendo colaborar com o processo de desenvolvimento da escola, refletindo sobre a prática pedagógica. Relembro que o tema da pesquisa tem relação com a minha própria história, por isso, a escrita desta dissertação serviu, também como estímulo para (re)pensar minha trajetória, reacendendo e fortalecendo o espírito político e social com a perspectiva de construção de um novo projeto de sociedade, embasado na concepção e nas proposições dos princípios da Educação do Campo.

Considerando a trajetória do autor, observa-se que esta dissertação constitui-se em um trabalho engajado que visa contribuir teórica e filosoficamente com o debate sobre a Educação Profissional do Campo do CEEP Campo – Paulo Freire, considerando a ampla necessidade pela sistematização e reflexão de suas ações pedagógicas e organizacionais. Ao longo da sua existência, muitas mudanças aconteceram, surgindo a necessidade de consolidação de uma entidade, no sentido de construir a identidade e autonomia da escola, sendo essa ferramenta a base para elaboração da proposta pedagógica que contemple os objetivos da educação Profissional do campo, tendo os princípios da formação integral do cidadão.

O desafio é contribuir para a promoção de uma escola com característica unitária e politécnica, que cumpra com a sua função social, com a ampliação de oferta e com um processo educativo diferenciado que promova a inclusão social e a

emancipação humana dos estudantes. Portanto, o resultado desse trabalho tem sua relevância pela análise crítica que pretende fazer sobre o desenvolvimento da política pública de Educação Profissional do Campo, implementado no interior do Estado da Bahia.

Como afirma Couceiro (2000, p. 5): “o sujeito não só fornece matéria para o conhecimento como produz conhecimento de si e para si”. Partindo dessa perspectiva, entende-se que os alunos do CEEP Campo – Paulo Freire podem ser protagonistas do processo registrar e divulgar as alternativas viáveis de produção e de fortalecimento da agricultura familiar.

Para melhor compreensão dessa realidade e da Experiência da Educação Profissional do Campo desenvolvida pelo CEEP Campo – Paulo - Freire, o trabalho adotou como metodologia a abordagem quantitativa e qualitativa, o método da pesquisa-ação, o estudo de caso e, como fase exploratória, o processo de avaliação institucional, realizada com estudos bibliográficos, análise de conceitos e concepções de educação, pesquisa documental, levantamento de dados institucionais, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e suas análises.

Nesse processo de construção metodológica, é importante compreender a implementação da Educação Profissional para o Campo desenvolvido na instituição escolar estudada, sob a ótica dos agentes educacionais, quais sejam, gestores, docentes e discentes. Partindo desse olhar, busca-se diagnosticar as condições de oferta, de acesso e permanência, por meio da análise dos eixos tecnológicos, cursos, práticas pedagógicas, estágios, formação de professores etc. Nesse sentido, a atenção à participação da comunidade escolar foi relevante para a identificação das problemáticas, das dificuldades da escola, bem como para a socialização das ações realizadas, de modo a contribuir para a construção da identidade e autonomia da escola.

A instauração de um processo de avaliação engajada requer uma acuidade metodológica que possa dar conta da complexidade e diversidade social, administrativa, pedagógica e científica que envolve a instituição. Torna-se então necessário que os procedimentos permitam que a avaliação contribua efetivamente para a reflexão, o aperfeiçoamento e o planejamento institucional da gestão. Tudo isso favorece na elaboração de diretrizes que darão direcionamento para construção de políticas públicas para Projeto Pedagógico da Educação Profissional do Campo de forma diferenciada. Durante toda a dissertação aparecerão os delineamentos

metodológicos utilizados com a intenção de revelar o seu desempenho em relação a determinadas dimensões e indicadores, tais como, satisfação da comunidade para com a escola e aspectos referentes ao ensino-aprendizagem que precisam ser revistos.

1.1. METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os princípios e os pressupostos metodológicos utilizados na pesquisa. Por metodologia considera-se o modo de conduzir a pesquisa, ou seja, conhecimento geral e habilidade necessária ao pesquisador para se orientar no processo da investigação. (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Os paradigmas teórico-metodológico da pesquisa científica possibilitam compreender as metodologias que oportunizam a socialização e a construção do conhecimento, ao mesmo tempo que oferecem elementos para a reflexão de possibilidades de promoção de projetos que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas na perspectiva da Educação Profissional do Campo.

No que diz respeito ao debate sobre a produção do conhecimento, a partir do exercício da pesquisa científica protagonizadas pelos sujeitos individuais e coletivos nos espaços institucionais onde se desenvolvem os processos de escolarização, Molina (2010, p. 9), citando Vendramini, defende que “a ciência é a expressão do movimento do real, fruto da produção histórica dos homens e, além disso, é condição fundamental para a produção da vida na atualidade”. Partindo dessa percepção de ciência, serão pensados os desafios para a construção do conhecimento da Educação Profissional do Campo.

Nos caminhos desta pesquisa, é imprescindível propor uma teoria do conhecimento inerente à luta da classe trabalhadora para que possa atender as suas necessidades, possibilidades e potencialidades na produção do conhecimento, considerando o saber produzido na realidade pela relação direta da escola com a comunidade. Para demarcação do campo teórico estamos de acordo com o pensamento de Molina que afirma:

No plano epistemológico, é importante e necessário demarcar cada vez mais o território teórico em que a Educação do Campo está se pautando, propor uma teoria do conhecimento ligada à luta da classe trabalhadora, que não seja dogmática, mas coerente no uso do método científico. É fundamental o aprofundamento teórico que contribua para a compreensão

das diferenças entre os projetos históricos em disputa e a importância da educação na construção desse projeto. (MOLINA, 2010, p.11)

É necessário reconhecer e valorizar a importância do campo teórico, na medida em que há uma indissociabilidade conveniente entre educação, pesquisa e extensão. O presente trabalho, em consonância com o que propõe Figueiredo (2015, p. 2), adotou a metodologia da **pesquisa engajada**. Nessa direção é fundamental a reflexão sobre a concepção que deve orientar a realização das práticas, dos trabalhos reais e concretos dos sujeitos, no sentido de promover a construção de novos paradigmas, sendo importante pensar em estratégia para a trajetória da pesquisa.

Para melhor compreensão do percurso e procedimentos metodológicos adotados, construiu-se uma descrição geral, apresentando as ações pensadas e adotadas como ponto de partida, o que justifica e refere cada método, técnicas e procedimentos para um bom desenvolvimento do trabalho. Nessa perspectiva, as colocações de Paraiso (2012 p. 24) são pertinentes, quando afirma: “dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, por que sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”.

O grau de envolvimento com a escola requer uma vigilância epistemológica com atitudes e cuidados especiais, sendo impossível o afastamento total diante do objeto de estudo que a investigação se propõem. Desse modo, a participação do pesquisador tem sido incisiva para realização das atividades de coletas de dados e levantamento de informações com o propósito de atender ao requisitado exigido pelo método da pesquisa, acreditando na oportunidade de que com a realização desse trabalho de pesquisa possam se desenvolver ações de intervenção para contribuir com a melhoria da prática pedagógica e administrativa da experiência estudada.

Portanto, o que essencialmente move esta pesquisa é a possibilidade de intervenção direta com a perspectiva de contribuir com o projeto de Educação Profissional do Campo. A pesquisa está ancorada nos seguintes direcionamentos: a abordagem da Pesquisa Quantitativa e Qualitativa, o Método da Pesquisa-ação, a avaliação institucional como fase exploratória da pesquisa, estudo de caso, utilizou-se ainda pesquisa documental, observações, entrevistas, revisão bibliográfica e análise documental.

Assim, para estudo e definição da metodologia, as abordagens qualitativa, quantitativa e estudo de caso, o método da pesquisa-ação, da avaliação institucional

e do percurso metodológico com suas técnicas e procedimentos. Para tanto, utilizou-se como referência: Molina, (2010); Thiollent, (1997; 2011); Terence, (2006); Godoy, (1995); Bruno Miranda (2008); Brandalise, (2010); Tábata, (2015); Souza, (1999); Limeira (2015);Figueiredo, (2015); Campenhoudt e Quivy, (2005); Bardi, (1979; 2011),Mozzato e Grzybovski (2011); Paraiso, (2012); Silva e Menezes (2005); Calder, (1977); Dias, (2015); Minavo Sanches, (1993); Figueiredo, (2015); Silva, Moura e Cunha, (2013); Mazzotti, (1992).

1.1.1. Abordagem da Pesquisa Quantitativa, Qualitativa e o Estudo de Caso

De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 20), a Abordagem da Pesquisa Quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Esses procedimentos propõem o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc.). Segundo Terence (2006, p. 3), a pesquisa quantitativa nos estudos organizacionais permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente.

Além da pesquisa quantitativa, adota-se a qualitativa. Porém, observa-se que a escolha de um ou outro tipo deve estar associada ao objetivo da pesquisa e que ambos apresentam características específicas, vantagens e desvantagens.. De acordo com Terence, (2006, p. 2) a pesquisa qualitativa não se restringe à adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos.

Na opinião de Silva; Menezes, (2005, p. 20), a abordagem da Pesquisa Qualitativa considera:

Que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave...O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Assim, em defesa dessa lógica de fazer pesquisa, incorpora-se a proposta de Godoy, (1995, p. 21), para quem uma abordagem que não seja

rigidamente estruturada permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nessa mesma linha, Tábata justifica:

O caráter dinâmico e complexo dos objetos de estudo das ciências sociais, sendo a pesquisa qualitativa que melhor se aplica, por agregar também processos e técnicas igualmente dinâmicos, buscando dar conta desta complexidade. (2015, p. 26).

Para a autora essa abordagem é considerada ainda descritiva, pois, os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. Sobre o método de pesquisa Bruno Miranda (2008, p. 1) salienta:

Este tipo de investigação indutiva e descritiva desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, também trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

Portanto, a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21). Como enfatiza Terence (2006, p. 2).

O pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Em geral, os métodos qualitativos proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivos, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos, (CALDER, 1977 apud DIAS, 2015, p. 1). Sendo assim, a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza, ela se envolve com empatia aos movimentos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO; SANCHES, 1993, p.244)

A escolha pelas abordagens qualitativa e quantitativa foi feita pois os dois métodos se complementam, O desenvolvimento da pesquisa utilizando-se dessa

caracterização potencializa os dados, as categorias e as análises realizadas, o que permite uma melhor aproximação do pesquisador ao objeto e garante uma maior confiança nos resultados da investigação.

A triangulação de métodos refere-se à comparação de dados coletados por abordagens quantitativas e qualitativas, ou seja, diz respeito a adotar métodos diversos para a análise de uma única questão ou objeto de estudo. Pode ser utilizada com a combinação alternada ou a utilização simultânea dos dois métodos para responder à questão de pesquisa. Portanto, as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, respondendo às principais críticas das abordagens qualitativa e quantitativa respectivamente, proporcionando maior confiabilidade aos dados. (GODOY, 2005; HAYATI; KARAMI; SLEE, 2006; PATTON, 2002).

Para compreensão é importante apontar as potencialidades e limitações das abordagens quantitativa e qualitativa, pois o bom método será sempre aquele que permitiu uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria, além de proporcionar apropriação ao objeto da investigação oferecendo elementos teóricos para análise dos resultados (MINAYO; SANCHES, 1993, p.239). Foi procurando dar uma conotação diferenciada para o rumo dessa pesquisa que também se utilizou do método da pesquisa-ação e da avaliação institucional, a partir de **estudo de caso** sobre a implementação da Educação Profissional do Campo no município de Santaluz, Bahia.

Nesse contexto, o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é analisar profundamente uma dada unidade social caracterizando-se por um lado a sua natureza, a sua realidade e abrangência com enfoque exploratório e descritivo para aprofundamento e detalhamento da experiência concreta. Como define Godoy:

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. (GODOY, 1995, p. 25).

De acordo com autor, nessa técnica de estudo, o pesquisador preocupar-se em mostrar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, uma vez que a vivência da realidade é sempre complexa e permite novas descobertas, assim como proporciona vivência de diferentes realidades por meio de discussão, análise e tentativa de solução para problema extraído da vida real. O que

favorece com essa técnica de ensino o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática.

1.1.2. O método da pesquisa-ação e a avaliação Institucional

Com esses pressupostos, o percurso teórico e metodológico procurou seguir as orientações da pesquisa-ação em educação e nas ciências sociais. Portanto, com esse trabalho pretende-se socializar a produção de pesquisa científica realizada, apresentando aos leitores e pesquisadores em educação e avaliação algumas contribuições teórico-metodológicas de referência em estudos, pesquisas e projetos voltados a avaliação escolar e ao desenvolvimento institucional do CEEP Campo – Paulo Freire, por meio de momentos de reflexão e de ações concretas da prática de gestão pedagógicas e administrativas, que deve contribuir para melhoria do processo ensino e aprendizagem e conseqüentemente para qualidade da educação ofertada.

Para realização dessa pesquisa, utilizou-se da lógica dialógica a partir da realização do método teórico da pesquisa-ação, enquanto exercício de pesquisa. Essa abordagem teórica pode ser considerada uma das mais adequadas para análise da leitura da realidade no âmbito do sistema da educação escolar, porque ela sempre considera a educação ligada à concepção ideológica, princípios, valores, assim como problematiza a objetividade da avaliação, usando métodos qualitativos e compreensivos que valorizam mais os processos do que os resultados quantitativos da educação, tendo o seu caráter dinâmico e subjetivo como a finalidade principal para a sua melhoria (BRANDALISE, 2010, p. 323).

Portanto, o método da pesquisa-ação é um processo contínuo de formação e ação que deve provocar uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os determinam para organizar os meios de defender e promover seus próprios interesses.

No método da pesquisa-ação o pesquisador tem uma conduta participante que partilha da cultura, das práticas, das percepções e das experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a sua significação social. De acordo com o Michel Thiollent (2011, p. 20):

A **pesquisa-ação** é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os

participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de como cooperativo ou participativo.

Com essa concepção, Thiollent, expressa o ideal de pesquisa de acordo com a experiência científica mas, acima de tudo, demonstra que ela precisa estar voltada para os problemas da coletividade, sendo vista como uma forma de engajamento sociopolítico a serviço da causa das classes populares e contribuindo para produção de novos conhecimentos.

Esse método de pesquisa, conforme Michel Thiollent (2011, p. 30), oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem o excesso da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com essas diversas definições, o trabalho de pesquisa desempenhado dá lugar a uma grande diversidade de propostas de pesquisas nos diversos campos de atuação social, tornando-se mais flexível na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta.

Em se tratando da postura do pesquisador numa pesquisa-ação, Michel Thiollent, (2011, p. 21;85) evidencia ainda que os pesquisadores desempenham um papel ativo no acompanhamento dos problemas encontrados, ou até mesmo na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Neste caso, não se trata de simples levantamento de dados de relatórios a serem arquivados. Como se referem a uma pesquisa realizada na área educacional, a pesquisa-ação precisa proporcionar a participação dos usuários do sistema escolar na busca de pensar, alternativas e soluções eficazes aos problemas concretos.

Para compreender essa realidade complexa, a avaliação Institucional contempla o método da pesquisa-ação, uma vez que essa atividade contribui na **fase exploratória do método**. Esta é a fase mais importante do método, porque faz o diagnóstico da situação e encaminha as outras etapas do processo que são a fase principal, de ação e de avaliação da avaliação. (THIOLLENT, 1997).

Com base no que escreve Brandalise (2010, p.317) a avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da Educação Brasileira. A avaliação interna é pouco realizada e a sua prática não está inserida nas ações desenvolvidas com o propósito de identificar suas fragilidades e potencialidades, com a intenção de elaborar planos de estudos, de pesquisas para contribuir com a melhora da qualidade da escola.

Portanto, de acordo com Brandalise (2010, p. 320), o desconhecimento dos fundamentos teóricos da avaliação institucional, especificamente das escolas da Educação básica, pode gerar a falta de planejamento, objetividade e credibilidade perante a comunidade escolar.

Com essa análise, pode-se discutir uma concepção de avaliação institucional para escola pública. Avaliar é reconhecer ou atribuir valor. Uma avaliação numa perspectiva crítica consegue captar o movimento presente nas relações. Por sua vez, um processo avaliativo atribui análise do currículo, do ensino, da aprendizagem, dos docentes, dos discentes e das políticas públicas no geral desenvolvidas. Esse método desenvolve um caráter formativo voltado para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar (BRANDALISE, 2010, p. 318).

Nessa perspectiva, o método de Avaliação Institucional ou avaliação interna propõe discutir como as ações desempenhadas na escola podem, a partir de uma auto avaliação, torna-se um importante mecanismo no estabelecimento de parâmetros na condução do trabalho desenvolvido e das concepções que se tem e se espera da qualidade do ensino oferecido, (Limeira, 2015, p. 2).

Assim, entende-se que o processo de análise da realidade contribui para a compreensão de que a vida cotidiana passa a ser foco de análise e a construção coletiva, um caráter potencialmente transformador, envolvendo a participação das pessoas comuns, não só de pesquisadores na produção do conhecimento, o que tende a tornar a ciência mais democrática e participativa.

De acordo com Brandalise (2010, p. 316) “a avaliação educativa não é um fim de processo, mas o seu meio”. Portanto, para o desenvolvimento do processo da avaliação institucional do CEEP Campo – Paulo Freire, foi necessário estabelecer as etapas para construir um plano operacional para realização dos procedimentos e técnicas que foram utilizadas durante a execução da pesquisa. Para definição de algumas escolhas é de fundamental importância definir o que avaliar, quais as dimensões e quais os sujeitos que participaram de forma direta do processo de avaliação, bem como ter clareza dos objetivos e dos resultados que deseja alcançar.

1.1.3. Percurso Metodológico e Instrumentos da pesquisa

A construção do conhecimento ancora-se em um quadro teórico e metodológico elaborados e estruturados a partir da definição de instrumentos que

serão utilizados com base na escolha dos métodos, técnicas e procedimentos que precisam ser coerentes com os objetivos e anseios da pesquisa.

Campenhoudt e Quivy (2005) defende que o **ponto de partida** deve expressar o conjunto de inquietações no contexto que permita fazer análise, compreender e sanar as dúvidas e/ou confirmação das hipóteses das problemática levantadas ao longo do trabalho junto à entidade definida para o campo de investigação. Qualquer investigação coerente possui uma pergunta que lhe assegura unidade.

Partindo dessa questão e procurando uma aproximação com o objeto pesquisado são apresentadas algumas inquietações que o trabalho de investigação e o processo de avaliação institucional precisa dar conta, já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Paulo Freire). Portanto, cabe interrogar como se situa o Projeto Político Pedagógico do CEEP Capo – Paulo Freire no contexto da Educação Profissional do Campo, na perspectiva da realidade local e territorial. Partindo dessa indagação, foi de fundamental importância constituir enquanto **hipótese geral** que deu direcionamento ao trabalho da investigação como segue: O projeto Político Pedagógico não tem enraizamento na proposta da Educação do Campo?

Com estabelecimento de objetivos, diretrizes e procedimentos buscou-se a concretização da Avaliação Institucional do CEEP – Campo Paulo Freire, a partir da participação dos agentes educacionais: gestores, docentes e discentes da Instituição, procurando analisar as categorias principais: Trabalho - Educação do Campo – Educação Profissional– Projeto Político Pedagógico e como subcategorias: trabalho enquanto princípio educativo, Currículo, contextualização, Interdisciplinaridade e formação de professores. Por outro lado, foi indispensável diagnosticar as diferentes dimensões da identidade da instituição, a proposta e a prática pedagógica, as condições de oferta, de acesso e permanência, os eixos tecnológicos e cursos ofertados, estágios, perfil discente e docente, etc.

Com essa linha de pensamento Brandalise (2010, p. 316) discute que a avaliação educacional tem uma perspectiva muito mais ampliada, não atendendo apenas aos resultados do rendimento escolar, mas a todos os elementos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a toda realidade educativa. Essa iniciativa é capaz de promover na escola um olhar crítico sobre si mesmo, tendo como finalidade melhorar o seu desempenho através da identificação das

suas fragilidades e problemáticas para a busca de soluções adequadas, a fim de promover um desenvolvimento escolar que atenda aos interesses dos envolvidos.

Assim, entende-se que o processo de análise da realidade contribui para a compreensão de que a vida cotidiana passa a ser foco de estudo e a construção coletiva um caráter potencialmente transformador, envolvendo a participação das pessoas comuns, não só de pesquisadores na produção do conhecimento, o que tende a tornar a ciência mais democrática e participativa.

Nesse contexto, a Avaliação Institucional ganha centralidade na discussão de análise de Políticas Públicas Educacionais. No entanto, para que o processo de uma avaliação interna tenha o potencial de contribuir com o aperfeiçoamento das ações em desenvolvimento, deve revestir-se de princípios e características, tais como: ser **“Democrático”**, no sentido de considerar os integrantes da ação educativa como sujeitos ativos, capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar”; **“Abrangente”**, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados”, **“Participativo”**, prevendo a cooperação de todos, desde a definição de como a avaliação deve ser conduzida até a análise dos resultados e a escolha dos rumos de ação a serem seguidos”, e **“Contínuo”**, constituindo-se efetivamente em uma prática dinâmica de investigação (SOUSA, 1999, p. 63).

Partindo desses princípios é imprescindível construir um referencial de análise que assegure as características propostas para concretização do processo avaliativo e de desenvolvimento da pesquisa, sendo necessário ter clareza de como proceder para conseguir uma certa qualidade de informação. Dessa forma, cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios.

Com esses pressupostos é indispensável um referencial de análise para o processo de condução operacional e sequencial de acordo com as etapas que propõem (FERNANDES, 2002 apud BRANDALISE, 2010, p. 323) com o intuito de garantir uma avaliação institucional democrática, abrangente, participativa e contínua, descrevendo o processo como ocorreu:

1º etapa – Preparação:

Nesse momento inicial de observação e tomada de consciência da realidade, fez-se discussão e análise do projeto de Educação Profissional do campo – Paulo Freire com a comunidade escolar (Reuniões gestores e professores e líderes de

estudantes), o que motivou na definição da temática para elaboração de projeto de pesquisa e avaliação.

2º Etapa – Implementação:

Para implementação da pesquisa foi elaborado os instrumentos com delineamento de subcategorias, aspectos e dimensões consideradas na coleta de dados realizada com agentes educacionais: gestores, docentes, discentes e definido as técnicas e os procedimentos para realização da investigação: **técnica da observação, roteiro para entrevista semiestruturada, questionários fechados e pesquisa documental.**

De acordo com Campenhoudt e Quivy (2005) a **observação** consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou produzir a informação prescrita pelos indicadores. Sendo que o processo da observação pode ser direto ou indireto. Observação direta, segundo o autor, é aquela em que o próprio investigador procede diretamente a recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Nesse momento da pesquisa, a observação participante foi estabelecida devido a condição de professor e vice-diretor dando oportunidade de fazer análise da realidade a partir da observação direta dos sujeitos. Com esse procedimento os sujeitos observados não intervêm na produção da informação. Já na observação indireta, o instrumento de observação é um questionário, ou um guia de entrevista, procedimentos também realizados para coleta de dados.

Dessa forma, a **técnica da observação** direta se deu a partir de levantamentos de dados na secretaria da escola, bem como fazendo análise do dia-a-dia da realidade com participação em reuniões do Colegiado escolar, com líderes de turma, do grupo de estudo do Núcleo da Educação Profissional do Campo, sendo importante instrumento utilizado no trabalho de pesquisa, possibilitando reunir conhecimentos, informações e melhor direcionar a avaliação para o objeto pesquisado.

Para realização da **observação indireta**, o instrumento de observação utilizado foi o questionário fechado aplicado ao universo de 10 professores que corresponde a amostragem de 43, 5% do universo de 23 professores, que foram escolhidos de forma aleatória durante a Jornada Pedagógica e os questionários distribuídos de acordo com a disponibilidade de tempo na escola. Em se tratando do universo dos questionários aplicados aos alunos, foram contemplados 134 estudantes de 9 turmas a partir do 2º ano de estudos, de acordo com os eixos

tecnológicos e modalidades: 5 turmas do Ensino Médio Integrado EPI, 3 turmas do PROSUB (Subsequente); 1 turma do PROEJA – Médio distribuída em diferentes turnos como segue:

Turno matutino – Ensino Médio integrado EPI: Eixo Recursos Naturais – 12º ano Curso Técnico em Agroecologia; Eixo Saúde – 2º Ano Curso Técnico em Nutrição e Dietética; 3º ano – Curso Técnico em Análises Clínicas; Eixo Gestão e Negócios – 4º ano Curso Técnico em Administração;

Turno Vespertino – Ensino Médio integrado EPI: Eixo Recursos Naturais – 2º ano, Curso Técnico Agroecologia; **PROSUB**; Eixo Saúde – I Curso Técnico em Nutrição e Dietética, 3º semestre; Eixo Gestão e Negócios – Curso Técnico em Recursos Humanos, 3º semestre; Eixo Recursos Naturais – Curso Técnico em Agropecuária, 3º semestre

Turno Noturno: PROEJA – Médio: Eixo Gestão e Negócios – Curso Técnico em Administração, 5º semestre.

Para sistematização dos resultados da pesquisa e melhor apreciação dos quesitos específicos com análise do que obtiveram maior e menor percentagem, apresentamos gráficos que fazem parte da síntese geral da avaliação dos questionários fechados aplicados aos professores e estudantes de acordo com eixos tecnológicos e cursos realizados.

Utilizou-se também da técnica da observação indireta, a partir da realização de **entrevistas**. Tendo como base o que escreve Campenhoudt e Quivy (2005), as entrevistas e os métodos complementares ajudam especialmente o investigador a ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais, tendo essa técnica a principal função de revelar determinados aspectos do fenômeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo. Por isso, a entrevista exploratória é uma técnica surpreendentemente precisa para grande variedade de trabalho de investigação social.

Nessa perspectiva, a **técnica da entrevista para coleta de dados**, é essencial. Ela acontece de uma forma muito aberta e flexível, no entanto, o investigador deve evitar fazer perguntas numerosas e demasiadamente precisas, (CAMPENHOUDT E QUIVY, 2005).

Em relação ao perfil dos professores escolhidos, considerou-se o histórico e tempo de serviço, assim como sua experiência na unidade escolar, buscando diversificar de acordo com os eixos tecnológicos e cursos ofertados pelo CEEP. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 8 (oito) professores, ou seja, uma

amostragem de 34, 78 % de diferentes componentes curriculares, procurando contemplar os diferentes eixos tecnológicos, as áreas específicas e os componentes da educação básica. Ficando assim organizado e estruturado: 3 (três) professores com atuação nos componentes curriculares da Base Nacional Comum – BNC, 3 (três) professores com atuação nos componentes curriculares da Formação Técnica Específica – FTE, bem como 2 (dois) professores que atualmente ocupam função de gestores.

Também fizeram parte dos procedimentos de entrevistas dois gestores da unidade escolar (diretor geral e o vice pedagógico) que atuam desde o processo inicial e contribuíram para implantação do CEEP Campo na região. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram gravadas subordinadas à autorização previa dos sujeitos que fizeram parte da investigação.

Além do mais, com a finalidade de garantir momentos coletivos, participativos, processual e contínuo, foram constituídas e realizadas atividades com líderes de turmas e com professores para a construção de mapa com **fatores positivos e negativos que interverem nos objetivos do CEEP CAMPO – Paulo Freire**, atividades distintas e importantes a partir da técnica da **FOFA** (SWOT em Inglês), ferramenta utilizada para fazer análise de contexto (ou de cenários), sendo usada como base para gestão e planejamento estratégico de uma organização social. Essa técnica é creditada a Albert Humphrey, que liderou um projeto de pesquisa na Universidade de Stanford nas décadas de 1960 e 1970.

Essas atividades coletivas permitiram fazer estudos e análise com professores dos princípios defendidos por Lucília Machado, a considerar conhecimentos gerais e tecnológicos, contextualização, interdisciplinaridade. Em outro momento foi possível construir um mapa das problemáticas e potencialidades a partir das dimensões: Gestão, Administrativo – Financeiro – Pedagógico e Mundo do Trabalho, o que também possibilitou a construção de um plano operacional de ação, com a perspectiva de promoção de uma intervenção social para contribuir com a construção de diretrizes que fornecerão subsídio para orientar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico com o desafio de colaborar com a melhoria da educação no contexto do CEEP Campo – Paulo Freire e no território.

Além dos procedimentos citados, foi realizada uma **pesquisa documental** que representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Os documentos constituem uma fonte rica de dados e informações qualitativos que merecem um cuidado

especial para análise, pois representam uma fonte não reativa. As informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo (GODOY, 1995, p. 21-22).

A maioria dos documentos registram relatos verbais, não provendo informações sobre comportamentos não verbais que, às vezes, são imprescindíveis para se analisar o sentido de determinada fala. (GODOY, 1995, p. 22). Para a análise documental foram utilizados documentos importantes produzidos no interior do CEEP – Campo Paulo Freire, como: Ata de assembleia de fundação do CEEP Campo, relatórios de reuniões, seminários, o documento do projeto político pedagógico e regimento unificado, assim como cadernetas de registros de frequências de estudantes.

Utilizou-se também documentos institucionais publicados pela da Secretaria de Educação do estado da Bahia, através da SUPROF conforme a necessidade de compreensão dos princípios, diretrizes e orientações pedagógicas para Educação Profissional da Bahia. Esses documentos institucionais foram importantes fontes de dados que possibilitaram análise de dados estatísticos a partir do Anuário da Educação Profissional na Bahia e reflexões sobre Educação Profissional, Territórios de Identidade e Legislação da educação profissional.

A pesquisa documental foi realizada no intuito de revestir a pesquisa com um caráter inovador. Esta ferramenta é apropriada quando se pretende estudar longos períodos de tempo, buscando identificar uma ou mais tendências no comportamento de um fenômeno (GODOY, 1995. p. 22).

O propósito desse resgate é promover um aprendizado mais significativo não apenas do ponto de vista de uma compreensão individual, mas delineado pelo processo de construção coletiva e histórico-cultural do conhecimento (UNESCO, MEC, RAAAB, 2005). Com essa abordagem, a vida cotidiana passou a ser foco de análise e a construção coletiva um caráter potencialmente transformador, envolvendo a participação das pessoas comuns na produção do conhecimento, não apenas de pesquisadores, o que tende a tornar a ciência mais democrática e participativa.

A visibilidade das políticas e aprendizagens implementadas, mediante a análise de indicadores, permite explorar a diversidade e qualidade dos cursos oferecidos e a organização didático-pedagógica. Foram consideradas a administração escolar, as ações institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a

formação do docente, o apoio ao estudante, os projetos de curso, e as práticas didático pedagógicas, levando em conta os objetivos do Centro, as demandas sociais e as necessidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, a interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos. O enfoque da interpretação varia, podendo ser feito a partir de uma ênfase sociológica, psicológica, política ou, até mesmo, filosófica. (GODOY, 1995. p. 25).

3º Etapa – Síntese: As Fases da Análise de Conteúdo:

A partir das diferentes técnicas de pesquisa, observação da realidade, questionários, entrevistas, pesquisa documental, levantamentos de dados estatísticos, instaura-se um processo de análise apreciativo que busca caracterizar a qualidade institucional através das descrições significativas do conteúdo obtido. De acordo com Godoy (1995), é importante ressaltar que a **análise de conteúdo** pode ser utilizada também como uma técnica complementar, com intuito de analisar, validar e aprofundar dados qualitativos obtidos na pesquisa.

Para uma melhor compreensão da técnica de análise de conteúdo proposta, as observações de Bardin são relevantes. O autor define a análise do conteúdo como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos, conteúdos e continentes, extremamente diversificados. (BARDIM apud SILVA; MOURA; CUNHA, 2013, p. 2). Por sua vez, configura -se ainda como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Tábata Figueiredo (2015, p. 30) traz colocações que ajudam a melhor caracterizar a técnica de análise de conteúdo. Segundo a autora:

Análise de conteúdo agrega um conjunto de técnicas de análise que utiliza procedimentos objetivos para descrição do conteúdo de mensagens, através da classificação e organização da análise, das categorizações e inferências.

Partindo desse entendimento, nota-se a importância dessa técnica para garantia da evidência da sistematização e revelação dos resultados alcançados no processo de investigação. Como afirma, Mozzato e Grzybovski (2011, p. 733), essa estratégia de análise tem sido escolhida como um procedimento mais adequado. Nos últimos anos vem ganhando legitimidade e destaque entre os métodos

qualitativos, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da ciência em suas diferentes áreas e temáticas.

Portanto, a importância da análise de conteúdo para os estudos organizacionais é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas (MOZZATO E GRZYBOVSKI, 2011, p. 733). Para assegurar a aplicabilidade da técnica eficazmente Bardin (1979) sugere que ela seja organizada em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

1. Pré-análise – nessa primeira fase, objetiva -se compreender a organização e definição do material para leitura, realizada durante a fase exploratória da pesquisa para exame e averiguação da realidade, visando a operacionalização e a sistematização das ideias iniciais, procurando dar resposta para pergunta motivadora da investigação a partir da formulação de hipóteses e elaboração de objetivos para definição de indicadores.
2. Exploração do material – nessa segunda fase a opção é pela definição de categorias de análise, ou seja, agrupamentos de elementos, os quais permitem uma descrição das características comuns a partir da identificação de palavras-chaves, aonde o material coletado é recortado em unidades de registro para discorrer sobre a interpretação dos dados.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – essa fase consiste em compreender os conteúdos evidentes e latentes inclusos em todo o material coletado de acordo com as entrevistas, os documentos e a observação. Destaca-se as temáticas mais relevantes da pesquisa, organizados a partir das categorias e das hipóteses com pretensão de obter informações para interpretação, priorizando a análise reflexiva e crítica, distinguindo os aspectos considerados semelhantes e os que foram contemplando como diferentes.

A partir da análise de todas as informações e dados obtidos, buscou-se compreender a realidade, com todas as contradições inerentes a ela, do Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – PAULO FREIRE, mediante a identificação das problemáticas, das dificuldades, das potencialidades e dos desafios.

Nesse percurso, a metodologia não se furtou da **revisão bibliográfica**, considerando que é essencial a percepção do processo com exploração teórica, pois

a base referencial possibilitará em linhas gerais definir conceitos e concepções, caracterizar princípios norteadores e abordar temáticas relevantes (FIGUEIREDO 2015, p. 36 apud CAMPENHOUDT E QUIVY, 2005):

Então, espera-se que essa caminhada revele propostas educacionais que se tornem legítimas e expressem aspirações para que os ideais se transformem em relações construtivas, possibilitando, de forma inovadora, articular as categorias de Educação Profissional com a Educação Básica do Campo, para oportunizar a abordagem de teorias da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia social, conduzindo a um processo permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, com conhecimentos sob a égide da compreensão crítica das relações e da interação sociopolítico e cultural na perspectiva do exercício pleno da cidadania dos sujeitos trabalhadores do campo.

Torna-se imperativo realizar a revisão bibliográfica com objetivo de dedicar ao tema um olhar aprofundado e crítico, confrontando aspectos identificados como relevantes na discussão. A elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e dá suporte as relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para interpretação dos resultados (MAZZOTTI, 1992, p. 31).

Nessa etapa das definições dos teóricos e das leituras de referências, foi indispensável selecionar pontos-chaves no processo inicial para definição das categorias e subcategorias para compreender, a partir dessa posição, a necessidade de selecionar ao máximo leituras exploratórias de autores que façam abordagens centralizadas nas problemáticas e temáticas debatidas por todo trabalho de pesquisa, fazendo confronto e análise que permita conduzir orientações para consolidação institucional e da educação pública com maior qualidade na realidade do campo brasileiro.

1.2. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação está estruturada da seguinte maneira:

- 1) INTRODUÇÃO:** Na introdução apresenta-se a visão geral do trabalho, abordando a problemática da pesquisa, o objetivo principal, os objetivos específicos e a hipótese geral, com justificativa acadêmica e as razões pela escolha do tema. Além disso, descreve-se, de modo geral, a metodologia, quais sejam, a pesquisa engajada, as abordagens da pesquisa quantitativa,

qualitativa e o estudo de caso, além do método da pesquisa-ação, da avaliação institucional, bem como o percurso, as técnicas e os diferentes procedimentos metodológicos adotados e os instrumentos utilizados.

2) **PRIMEIRO CAPÍTULO.** No primeiro capítulo, intitulado **Trabalho e educação: concepções e fundamentos**, expõe-se as concepções e fundamentos de Trabalho e Educação, as suas bases teóricas e suas contradições, tendo como base a visão da Pedagogia Socialista e das teorias no campo contra hegemônico. Procurou-se, ainda, compreender os diferentes modos de produção na trajetória das sociedades humanas, fazendo análise desde a reprodução biológica ao desenvolvimento social da vida humana. O capítulo também discorreu sobre as transformações das relações e da sociedade com a distinção dos diferentes tipos de trabalho: Trabalho artesanal de produção; trabalho assalariado fabril, trabalho como um meio de alienação e de mercadoria. Assim, ao falar das concepções e fundamentos de Trabalho e Educação, utiliza-se autores marxistas – Lessa, Tonet, (2011) Frigotto (2010), Savianni (2007), Ciavatta e Lobo (2012), Manfredi (2002), Tábata (2015) Frigotto e Ciavatta (2004), Ramos (2011), Bogo (2015) –, bem como os escritos de Karl Marx.

3) **SEGUNDO CAPÍTULO: O capítulo que recebeu denominado Fundamentos, concepções e princípios da educação do campo e educação profissional: um diálogo possível** buscou compreender a influência capitalista na relação trabalho-educação, fazendo abordagem das categorias principais e dos princípios conceituais da escola unitária, politécnica e do trabalho enquanto princípio educativo no seu sentido histórico e ontológico, que atribui ao trabalho a condição humana de produção e de reprodução de sua existência com a perspectiva da formação humana para emancipação dos sujeitos. Nesse capítulo, foi possível ainda fazer uma breve reconstrução histórica da Educação Profissional no Brasil, concentrando as nossas atenções para a década de 90 até os dias atuais, com objetivo de fazer uma análise desse processo histórico da política de Educação Profissional brasileira que possui a marca da dualidade entre a formação geral e propedêutica para as elites e formação técnica instrumental e reducionista para os trabalhadores e trabalhadoras. Foi importante discutir, ainda, os embates e as tendências do processo de disputas que promulgaram os preceitos legais com ênfase no decreto nº 2.208/97 que foi substituído pelo

decreto nº 5.154/2004 com a perspectiva de construção de uma política pública de Educação Profissional de acordo com as orientações curriculares legais, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e o Decreto nº. 5.154/2004, que no artigo 39 define a educação profissional e tecnológica, em cumprimento dos objetivos da educação nacional que deve integrar os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para contribuir com esse debate os seguintes autores foram consultados: Kolling, Nery e Molina, (1998); Caldart, (2002; 2003; 2004; 2008); Arroyo, (2007); Cavalcante, (2010); Mônica Molina, (2002; 2004; 2010); Paulo Freire, (1987); Ramos, Moreira e Santos, (2004); Machado, (2009); Frigotto, (2004; 2010); Frigotto e Ciavatta (2004); Frigotto, Ciavata e Ramos, (2005); Caldart; Stedile e Daros, (2015); Moura, (2007; 2010); Pereira, (2011); Ramos, (2002; 2004; 2007; 2011a; 2011b); Manfredi (2002); Saviani, (1989; 2007); Kuenzer, (2001); Krawczyk, (2009); Sposito; Souza, (2004); Meznek, (2011); Dourado, (2015); Lucilia Machado, (2009); Burghgrave, (2011); Meszáros, (2008); Shulgin, (2013); Antoniazzi; Neto, (2002); Monasta, (2010); Lopes, (2004); Limeira, (2015); Kollyng, Cerioli e Caldart, (2002); Mançano e Molina, (2004).

- 4) TERCEIRO CAPÍTULO: No terceiro capítulo, cujo título é Contexto da educação profissional: do estado da Bahia ao município de Santaluz,** apresenta-se o contexto da Educação Profissional da Bahia, a partir da criação da Superintendência de Educação Profissional na Secretaria de Educação do Estado, em 2007, com os avanços estatísticos, as concepções e princípios de educação profissional. Nesse capítulo também realizou-se uma abordagem da questão territorial e de caracterização estrutural e ocupacional do município de Santaluz. Em seguida explicita-se a trajetória histórica do CEEP CAMPO – Paulo Freire, área de abrangência, as características de estrutura física e organizacional, discorrendo sobre os cursos ofertados durante o período de 2009 a 2015. Além do mais, faz-se uma descrição do perfil profissional dos professores, com destaque para o perfil dos estudante, no intuito de analisar os dados de forma comparativa, considerando os aspectos do público atendido: rural, urbano, gênero, número de matriculados e de concluintes. Nesse capítulo, a base bibliográfica foi composta por: Lima (2007); Santos (2000); Lima (2007); Fernandes (2008); Savago (2007) Oliveira (2013); Monteiro (2011); Muranim (2011);

Krawczyk (2003);Kuenzer; Grabowski (2006); Dourado; Moura e Oliveira (2010); Kuenzer (1998); Martins e Caldart (2013); Ribeiro (2013); Caldart (2003; 2015); Caldart; Stedile; Daros (2015); Moehlecke (2012); Sposto; Souza (2014); Ramos (2011); Machado (2006); Frigotto (2004).

- 5) QUARTO CAPÍTULO: O capítulo intitula-se **Visão dos agentes escolares sobre projeto político pedagógico, currículo, processos de ensino e aprendizagem no CEEP CAMPO – Paulo Freire**. Nele, buscou-se tecer reflexões sobre a concepção teórica e metodológica do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da construção da identidade da escola, do contexto da gestão democrática e da participação social dos sujeitos envolvidos no processo de funcionamento da escola para garantir uma melhor qualidade da escola pública. Assim é imprescindível explicitar o ideário do currículo integrado para Educação Profissional do Campo, com a tentativa de implementação da política de integração entre a educação básica e profissional, na qual se inclui as iniciativas de ensino médio, tendo como base o trabalho como princípio educativo. Fez-se, ainda, uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do CEEP CAMPO – Paulo Freire, procurando analisar a concepção, os princípios e as subcategorias, o currículo integrado, o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a contextualização, a formação continuada de professores, tendo como parâmetro as orientações e os princípios defendidos por Lucília Machado (2009) com pretensão de discorrer sobre seus dilemas, contradições, possibilidades, avanços e desafios na perspectiva de contribuir para uma melhoria da educação no contexto do CEEP CAMPO – Paulo Freire e no território. Para melhor compreender o que se discute, utilizou-se os autores a seguir: Lucilia Machado (2009); Moacir Dadotti (1994); Silvia (2010); Diniz (2011); Veiga (2003); Ilma Machado (2003);Ciavatta (2005); Gandin (2014); Santos (2011); Reis (2011); Veiga (1995); Lima (2001); Caldart (2002;2003;2007;2012); FETAEMG (2011); Kolling; Ney e Molina (1998); Michelotti (2007); Vedramini (2007); Silva/Lima (2016); Ramos (2007;2011); Marçal (2011); Kuenzer (2001;2010); Moehlecke (2012); (2014); Krawczyk (2003); Pistrak (2000); Pereira (2011); Moura (2010);Frigotto; Ciavatta (2004); Limeira (2015); Melo; Urbanetz (2001); Gil (2006); Garcia (1998); Paulo Freire (1996); Furtado (2008); Altmann (2002).**

6) CONSIDERAÇÕES FINAIS: Ao fim, apresenta-se um panorama geral sobre o trabalho, debatendo limites e avanços identificados com a análise dos resultados, ponderando observações e proposições legítimas que expressem aspirações de todos os envolvidos para que transformem o trajeto da experiência do CEEP CAMPO Paulo Freire com adoções de práticas educacionais elaboradas com base na realidade de seus participantes, sendo um importante mecanismo na promoção de mudanças de paradigmas e definições de estratégias capazes de efetivar e consolidar a construção da verdadeira identidade e autonomia da escola, garantindo a melhoria da qualidade da Educação Profissional do Campo.

2. CAPÍTULO I: TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

O capítulo tem como preocupação central analisar a relação Trabalho e Educação, suas concepções e fundamentos, tendo como base a visão da pedagogia socialista e as teorias que definem concepções no campo contra-hegemônico. A intenção é compreender a influência capitalista na relação trabalho-educação. Para tanto, é adotada uma abordagem dos princípios conceituais da categoria trabalho e do seu sentido histórico e ontológico, que atribui à condição humana de produção e de reprodução de sua existência a partir das necessidades dos sujeitos.

A análise das concepções e dos fundamentos da relação trabalho-educação ancorada nessas categorias fundantes possibilitou compreender a concepção que orienta a classe trabalhadora, na perspectiva de contribuir para emancipação social, política e cultural dos sujeitos. Nesse sentido, o resgate da teoria marxista é a condição fundamental para compreender a crise e os rumos do mundo atual, bem como para orientar revolucionariamente a luta social. (LESSA, TONET, 2011, p. 8).

Os estudos dessas concepções são fundamentais para construção de uma proposta de Educação Profissional do Campo de forma emancipatória. Nesse sentido precisa-se de uma base teórica e metodológica sólida que permita fazer análise dos fundamentos que orienta o desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista contemporâneo.

2.1. O Trabalho, as Bases Teóricas e suas Contradições

A visão pedagógica socialista tem a sua elaboração teórica e prática organicamente vinculada às experiências de luta social e política, que demarca concepções diferenciadas de formação humana que busca vincular a relação constante de trabalho e educação, teoria com a prática, a escola ligada a vida e o ensino na perspectiva da produção, com o propósito de edificação da sociedade menos desigual, sendo essa uma posição ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens e mulheres a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica (CIAVATTA & LOBO, 2012, p. 601).

A teoria da visão pedagógica socialista tem como base fundamental os princípios da relação dialética entre a consciência e produção na vida, experiências concretas de formação humana no bojo dos processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que lançam na sociedade a esperança em tempos futuros, mesmo convivendo com os limites das contradições históricas e deformações dos objetivos em que emanam da revolução. Assim, de acordo com Marx, ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza os homens também se transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades. (LESSA, TONET, 2011, p. 20).

Logo, tendo esse contexto histórico como parâmetro para compreensão dessa luta contra hegemônica, Frigotto, (2010, p. 1) enfatiza que se trata de uma luta que atinge todas esferas da vida, abrange os planos econômico, social, político, cultural e científico e interfere nas relações sociais. Ao fazer a análise dessa discussão no campo das relações sociais é importante compreender que para construção do corpo social, os homens vão se constituindo enquanto indivíduos e lançando as bases para edificação da sociedade. Nessa dimensão, Marx afirma que toda ação dos indivíduos tem uma dimensão social, que traz como consequências a influência da vida dos indivíduos, mas também de toda sociedade, Lessa e Tonet (2011, p. 26)

Tendo como embasamento os pensamentos de Karl Marx, observa-se que a reprodução da sociedade se dá a partir das ações dos homens que constantemente sentem a necessidade de transformação da natureza. Contudo, essa reprodução não se dá apenas no campo biológico dos indivíduos, mas também no campo social. Como apresentam Lessa e Tonet (2011, p. 17):

Os homens para poderem existir, devem transformar constantemente a natureza. Sem a sua transformação, a reprodução da sociedade não seria possível. Sem a reprodução biológica dos indivíduos não há sociedade; mas a história dos homens é muito mais do que a sua reprodução biológica. A luta de classe, os sentimentos humanos, ou mesmo uma obra de arte, são alguns exemplos que demonstram que a vida social é determinada por outros fatores que não são biológicos, mas sociais.

A reprodução biológica e social contribui para a história da humanidade com a transformação e a construção da sociedade. No entanto, entre a transformação da natureza e a transformação dos homens e mulheres há um processo muito diferente, o que torna os seres humanos diferentes dos outros animais. Foi a partir da construção de novas situações, novas relações sociais na história, que permitem aos seres humanos serem diferentes da natureza, tornando-se autêntico e construtor de leis do processo de desenvolvimento histórico, completamente distintas das leis que regem o natural.

Com essa concepção, ao longo do tempo, o trabalho passou a ser um divisor nesse processo de edificações das relações sociais. Dessa forma, pelo trabalho, ao transformar a natureza, a humanidade cria novas possibilidades e necessidades objetivas. Isso significa que são as novas condições de existência objetivas que determinarão o desenvolvimento da consciência. (LESSA; TONET, 2011, p. 34)

Nesse debate é imprescindível conceber que o exercício do trabalho enquanto princípio de ação concreta de transformação das relações e da sociedade, possibilita que os homens produzam um ambiente cada vez mais favorável à sua sobrevivência. Essa transformação da realidade modifica e contribui para construção dos seres humanos, sendo, nesse sentido, o que melhor o fundamenta enquanto ser de dimensão social. Para ilustrar o que se discute, vale destacar:

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permitem a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais de

novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório, como veremos). E esse processo de acumulação de novas situações e de novos conhecimentos – o que significa novas possibilidades de evolução –que faz com que o desenvolvimento do ser social (...) (LESSA e TONET, 2011, p. 26):

É a partir desses acontecimentos históricos, das relações de convivências e da idealização de novos saberes que se compreende as dimensões de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação, que vão se construindo e reconstruindo ao longo do processo de evolução da humanidade. Todavia, no mundo dos humanos é pelo trabalho que as utopias, os planos, as convicções, são transformadas em produtos, ferramentas e em ações que permitem construir e garantir ao logo dos tempos a sobrevivência da humanidade.

Nessa trajetória, é imprescindível ter clareza dos diferentes conceitos que são atribuídos a palavra trabalho. Por trabalho pode-se compreender um conjunto de atividades realizadas, ou seja, esforço praticado por indivíduos, com o objetivo de atingir um propósito. Para um melhor entendimento do trabalho, é indispensável apresentar esses conceitos, porque diz respeito às necessidades básicas de todas as sociedades, assim como, a produção dos meios de subsistência e de produção. De acordo com Pistrak (2013, p.35), o trabalho é a base da vida para as pessoas. Por mais livre que seja o trabalho emancipado, ele não é, ainda, a forma superior de liberdade humana.

Para Manfredi, (2002, p. 33), o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. Nessa perspectiva, Manfredi, (2002, p.33), citando Dereymez (1995), apresenta três ideias que justificam a magnitude e a centralidade do trabalho enquanto atividade social. Na primeira, o trabalho estabelece uma base fundadora da economia na trajetória histórica das sociedades, pela sua força social de geração de bens e serviços, e com uma procedência de garantia de renda e permanência das populações humanas. A segunda ideia informa que o trabalho é o alicerce para composição de categoriais sócios profissionais, que contribuem para edificação de práticas coletivas que deliberam os padrões de qualidade de vida e determinam os processos de convivências entre os diversos grupos, classes e esferas da sociedade. Por fim, a terceira ideia apresenta o trabalho como objeto de ação e de mediação de políticas governamentais, com o processo de regulação, controle, distribuição e locação de postos de trabalho, assim como disciplina o trabalho, controlando o seu funcionamento como atividade social.

Outros conceitos de trabalho ainda precisam ser debatidos a partir da concepção que permite descrever a trajetória histórica de vida da sociedade. Como muito bem apresenta Tábata (2015, p. 43), citando a Ideologia Alemã de Marx e Engels (1989), o trabalho de coleta fundou o modo de produção primitivo, o trabalho escravo fundou o escravismo, o trabalho servo fundou o modo de produção feudal e o trabalho do proletariado o modo de produção capitalista. De acordo com Saviani (2007) o trabalho presente em toda a conformação dos processos educativos ao longo da história, desde a sociedade primitiva até as Idades Média e Moderna, é determinante nas formas e nos princípios orientadores do processo educativo.

É importante ter clareza que o conceito de trabalho na perspectiva da sociedade primitiva e da sociedade socialista diz respeito ao trabalho associado, que pode ser entendido como controle, consciente, livre, coletivo e universal dos trabalhadores (que serão necessariamente todas as pessoas capazes) sobre o processo de produção e de distribuição dos bens. Nessa lógica, o trabalho continuará sendo uma atividade absolutamente necessária para que os homens possam existir (LESSA; TONET, 2011, p. 103).

O trabalho tem essa característica essencial por ser uma categoria que funda o início estruturador do ser social e possibilita a condição de existência humana, mesmo diante das adversidades e das limitações que lhe fazem garantir alternativas de sobrevivência da vida a partir do processo de produção e de convivência coletiva para transformação social. Com base nos produtos já frutificados e na luta pela construção de novos conhecimentos, os homens e mulheres desenvolvem suas forças produtivas, isto é, sua capacidade de transformar a natureza. Para Marx, “ao transformar a natureza, os homens transformam também a si próprio como seres humanos” (MARX apud LESSA; TONET, 2011, p. 51). Isso posto, o trabalho pode ser entendido a partir do que escreve Frigotto e Ciavatta (2004, p.16):

O trabalho como atividade fundamental de produção de conhecimentos, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano, continua presente como sempre esteve na história da humanidade. É uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida.

Por esse ângulo, é relevante caracterizar o trabalho, levando em consideração a construção histórica da humanidade. De acordo com Manfredi, (2002, p. 37) a comunidade primitiva, tem como características, a economia de subsistência com meios de produção e instrumentos de trabalho rudimentares.

Assim, o trabalho tinha a perspectiva coletiva e era desenvolvido por todos, que trabalhavam e também usufruíam de seus frutos. Ainda segundo a autora, o trabalho nessas sociedades, embora árduo, é indissociável de seus fins e da vida social em seu conjunto. Realiza-se uma divisão caracterizada pela repartição de tarefas entre homens e mulheres, adultos, jovens e crianças.

Apesar do trabalho durante um longo período ter tido essa dimensão coletiva, processualmente passou por mutações que com o passar do tempo e com a existência do excedente do que era produzido, a forma de organização do trabalho passou da produção de subsistência para produção da troca e do mercado. Os homens passaram a perceber que economicamente era possível fazer a exploração do homem pelo homem. Por outro lado, motivado pela perspectiva da sobra da produção, foram as sociedades escravistas e as asiáticas as primeiras a firmar-se na exploração do homem pelo homem (LESSA; TONET, 2011, p. 103).

Após essa breve introdução sobre os primórdios do trabalho, cabe entender que antes da Revolução Industrial (1776-1830) e da Revolução Francesa (1789 – 1815), o precário desenvolvimento das forças produtivas fazia com que a humanidade dependesse bastante dos acontecimentos da natureza para a formação dos recursos essenciais para sua evolução social, atributos que podem muito bem ser compreendidas nos dias de hoje a partir da análise da realidade e da irregularidade do clima no contexto da região semiárida do nordeste brasileiro que no período de estiagem, de seca ou de bom clima poderia ser vivenciada a diferença entre anos de fome ou de menos carência. Com o advento da revolução Industrial e o desenvolvimento das forças produtivas, essas variações de clima ou eventos naturais não interferem como antes na vida da sociedade (LESSA; TONET, 2011, p. 33-34).

Como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, surge a propriedade privada, a família patriarcal e o Estado. Surge assim as sociedades cuja reprodução apenas pode ocorrer com base na exploração do homem pelo homem. Nela, a organização da produção e de toda a vida social era a tarefa histórica da classe dominante. Nesse período, já vimos nas características dos modos de produção que a organização tem na aplicação cotidiana, formas diferentes de violência sobre os trabalhadores. Nesse momento poderíamos mencionar o modo de produção escravista, o período feudal e modo de produção capitalista, onde os operários são obrigados (no limite, pelo recurso a violência) a produzirem a riqueza das classes que os exploram.

As análises sobre a organização capitalista do trabalho como sistema de produção a nível planetário, passa a fazer a distinção do trabalho artesanal de produção e do trabalho assalariado fabril. O trabalho fabril de acordo com Manfredi (2002, p. 42), apoia-se na divisão manufatureira que possibilita o desmembramento da produção em tarefas simples e a substituição do homem pela máquina. Esse processo estabelece ao trabalhador um ritmo mecânico para subordinar e incorporar uma regulação do tempo, pelo caráter qualitativo das tarefas e pelo controle exacerbado do processo de produção.

É nesse momento histórico que surgem a categoria da divisão social do trabalho. A partir desse fundamento da separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual – este último é a atividade organizadora do Estado, da política, de todas as formas de ideologia (filosofia, religião, artes etc.) – formam-se complexos sociais necessários para as classes dominantes criarem e reproduzirem seu domínio sobre os trabalhadores, constituindo aspectos de monopólios que o capital passa a ter sobre as ciências e tecnologias.

Nesse contexto, o Estado estabelece a organização da classe dominante em poder político. Esse poder é definido e tem como base um conjunto de instrumentos repressivos: exército, polícia, sistema penitenciário, funcionalismo público, leis etc. Para Marx, o Estado é um instrumento de dominação de classe. (LESSA; TONET, 2011, p. 54).

O modo de produção capitalista tem em sua natureza uma aparência de exploração do homem pelo homem, o que faz surgir e organizar a sociedade a partir de duas classes sociais antagônicas: o trabalhador e a burguesia. Nessa nova dimensão a burguesia compra do trabalhador o seu principal meio de sobrevivência – a sua força de trabalho. Para viabilizar a exploração dos trabalhadores pela classe dominante, foi indispensável a criação de novos complexos sociais, sendo primordiais a definição do Estado e do Direito. No capitalismo, as relações sociais são consideradas, antes de mais nada, enquanto aparelho para o enriquecimento pessoal. Se para um burguês enriquecer ou se tornar ainda mais rico, for necessário jogar milhões na miséria – ou mesmo matar milhões – ele assim o fará, e a sociedade burguesa aceitará esse fato como “natural”. Insano o burguês que deixar de ganhar dinheiro para defender os interesses coletivos. (LESSA; TONET, 2011, p. 54).

Frigotto (2010) nos faz entender que as classes sociais não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa; ao contrário, são produtos históricos de

relações sociais de poder, de força e de violência criados pela sociedade ou modo de produção capitalista que constitui como evidência estrutural duas classes fundamentais. Nessa sociedade capitalista as explorações dos trabalhadores são feitas de acordo às leis do mercado que reduzem a força de trabalho dos homens a uma simples mercadoria. O que caracteriza a sociedade capitalista frente aos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho a mera mercadoria e, portanto, o desprezo absoluto das necessidades humanas (LESSA; TONET, 2011, p. 69).

Para o modo de produção capitalista, o conceito de trabalho deixa de ser expressão fundamental do desenvolvimento das novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento da sociedade atual e do gênero humano e se predispõe a uma ocupação, da qual o interesse preponderante é fornecer lucro para propriedade privada. Nesse contexto, o que passa a gerir o processo produtivo não são mais as carências dos trabalhadores, mas a busca pela acumulação da propriedade privada da classe proprietária. Para Lessa e Tonet (2011, p. 79), o desenvolvimento do indivíduo é fundamental para evolução da totalidade social. O capitalismo, ao desenvolver o individualismo burguês, que lhe é inerente, deu origem a uma sociedade na qual as necessidades coletivas estão subordinadas ao enriquecimento privado, e na qual as necessidades humanas (coletivas e individuais) estão subordinadas ao complexo processo de acumulação do capital.

Para a concepção da hegemonia capitalista, o trabalho pode ser compreendido como manifestação de alienação ou como um meio de transformação da sociedade, dependendo da constituição de concepção e conotação que é dada. O trabalho como meio de alienação está relacionado apenas ao aspecto econômico, através da venda da força do trabalho pelo operário. Por outro lado, o trabalho como meio de transformação, precisa ser compreendido na perspectiva do princípio educativo com a integração da realidade, favorecendo a relação do homem com a natureza, o que possibilita a intervenção social para mudança e satisfação das necessidades (RAMOS 2011a, p. 36).

Na história da sociedade de classes implantada pelo capitalismo, o trabalho alienado faz com que os trabalhadores convivam com a escassez de material, com a pobreza, com a fome e com a miséria, pois lhe é retirado o direito de acesso ao desenvolvimento humano e dos direitos básicos universais. Dessa forma, sua atividade cotidiana e seu vínculo com a sociedade se faz pelo trabalho alienado. Então, para Bogo (2015, p. 14):

O trabalho é uma razão do fundamento do ser social no capitalismo, porque para ele é uma atividade humana na produtividade, não é um meio para prover a existência material da espécie, mas um fim em si mesmo que fornece a substância para que a série de metamorfoses essenciais para acumulação do capital como um processo inconsciente continue se realizando.

Neste mesmo contexto, Lessa e Tonet (2011, p. 94-96) enfatizam que: “a essência da alienação da sociedade capitalista é tratar o que é humano como mercadoria, como coisa e não como gente, assim a desumanidade desse tratamento não poderia ser maior e brutal”. Vale salientar que o trabalho é realizado por pessoas humanas e por isso não pode ser considerado mercadoria, mas para o capital, como afirmam os autores, o que importa são apenas as mercadorias e os seus custos. Nessa concepção, a essência humana da força de trabalho é completamente ignorada, com o processo de coisificação das pessoas, dos recursos e dos bens, sendo isso o que fundamenta as alienações das sociedades capitalistas. Nesse sentido, é importante apresentar a crítica formulada por Bogo (2015, p. 14) sobre o processo de alienação pelo capital: “criticar as mercadorias é criticar seu modo de produção, e não apenas sua injusta distribuição, realizada a partir de trocas em condições de exploração”.

Na sociedade capitalista as riquezas produzidas pelos trabalhadores são apropriadas pelos capitalistas como riqueza pessoal, privada. O que interessa a burguesia é a busca pelo aumento do lucro individual. Contrapondo-se a essa lógica conservadora vários teóricos, filosóficos, sociólogos, formaram uma corrente que concebem a vida social como uma luta entre os indivíduos, a exemplo do que escreve Marx:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se em mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que se produz bens. (MARX, 2013, p. 159).

Diante do exposto, é imprescindível ter a concepção de que a condição humana vem sendo produzida pelos próprios homens ao longo do tempo. A natureza egoísta do homem burguês faz com que a exploração do homem pelo

homem alcance aos poucos um caráter de naturalidade na sociedade atual. É oportuno se contrapor a essa lógica, a partir da compreensão de que a força de trabalho de cada sujeito é a expressão mais condensada do que a humanidade tem de mais humano, o que possibilita a sua relação com a história da humanidade e com os complexos sociais que constroem e se articulam, contribuindo para a definição da essência humana, o papel que desempenha, as ações disputadas e enfrentadas num processo de desenvolvimento da humanidade.

3. CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Neste capítulo será abordado os desafios que atualmente são colocados à educação, mais especificamente à educação do campo. Aqui faz-se a defesa de que é possível acreditar e pensar em uma educação do campo específica, diferenciada e como uma alternativa vinculada a estratégia de desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro (KOLLING; NERY; MOLINA, 1998). Partindo da defesa da necessidade de construção de uma escola diferente para os sujeitos, a implementação da Educação Básica no Campo passa a ser pautada. De acordo com o Art. 205 da constituição Federal de 1988:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Tendo como base esse direito constitucional é necessário construir um projeto de políticas públicas para a educação básica no campo; um projeto que seja popular e que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, pois assim será possível construir um uma melhoria da qualidade de vida rural. Nesse diálogo, Caldart (2003, p. 64) chama a atenção para busca desse direito que também passa a ser um dever.

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar com transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações.

Arroyo (2007, p. 158) enfatiza que o sistema escolar traz em suas amarras uma visão distorcida da realidade do campo, tem em suas origens características urbanocêntricas, porque considera apenas a cidade como espaço civilizatório, tendo uma visão negativa do meio rural, colocando como um lugar de atraso. Essa realidade histórica é desigual, materializando a injustiça e opressão enfrentadas pelos povos do campo que sofrem com a ausência de políticas públicas, contribuindo para definição dessa expressão e visão distorcida.

Portanto, nos últimos tempos o campo tem demandado tensões, lutas, debates, organizações e movimentos dinâmicos que passaram a buscar alternativas para o desenvolvimento do meio rural e atendem aos interesses, anseios, necessidades e realidade do homem e da mulher, favorecendo a sua integração e atuação enquanto sujeitos sociais e políticos do campo.

É nesse embate por políticas públicas que as bandeiras de luta: reforma agrária, educação do campo, política agrária, agrícola e relações de produção precisam ganhar centralidade na perspectiva da construção de um projeto de desenvolvimento para a zona rural brasileira. 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.

O Movimento de Articulação por uma Educação do Campo surgiu nos anos 90, quando os movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) junto às outras entidades de organizações sociais, Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância; Universidade de Brasília (UnB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) desafiaram-se a realizar um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo favorecendo o intercâmbio de experiências (KOLLING; NER; MOLINA, 1998).

É importante considerar que a proposta de Educação do/no Campo é legítima porque defende políticas públicas específicas para um projeto educativo que garanta a formação básica, integrada e a formação para o trabalho, permitindo repensar o tipo de escola e de formação implicadas nas necessidades reais dos sujeitos. Sendo necessário constituir processos educativos nas quais articulem ciência, cultura, experiência e trabalho. Mônica Molina (2010, p. 37) defende a necessidade de qualificar os conceitos, as teorias do conhecimento e as teorias pedagógicas, fortalecendo os paradigmas construídos pelos sujeitos coletivos, organizados nos movimentos sociais, avaliando o movimento das conquistas das políticas públicas e as demandas assumidas pelo Estado.

Nessa mesma linha Caldart (2004, p.14) informa que a Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição de classe no próprio campo, isso porque a

proposta de Educação do Campo pensada na perspectiva do Ensino Médio deve, no sentido mais amplo do processo educativo, contribuir para formação humana integral que considere as dimensões intelectual, ambiental, cultural, política, tecnológica e social que conseqüentemente possibilitará as construções de referências culturais e políticas para intervenção dos sujeitos sociais no cotidiano e para a vivência de novos valores, de novas atitudes, de um novo olhar e agir sobre o Planeta Terra.

Para uma melhor compreensão desse diálogo, Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) faz duras críticas à educação bancária. Como bom mestre em defesa da Educação Popular, chama a atenção sobre a importância da escola para o processo de transformação da realidade local, da sociedade e do mundo. Segundo ele, a escola em si não transforma a realidade, mas pode ajudar na formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade, o mundo e a si mesmos.

A experiência de Educação Básica do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de diferentes projetos e iniciativas comunitárias que abrem perspectivas de educar os sujeitos, as pessoas que trabalham e vivem no campo para que aprendam a reconhecer a sua identidade, a se articular, organizar e assumir compromissos com condição de defender políticas públicas que contemplem uma formação diferenciada que deem prioridade as crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem nas comunidades do campo. Ao falar sobre projeto educativo para Educação do Campo, Caldart (2002, p. 22) defende:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específica do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Com a mesma visão, Mônica Molina (2002, p. 28) orienta e enfatiza a importância de fortalecer a Educação do Campo também nos espaços públicos, nos sistemas de ensino. Nesse contexto, é relevante definir o conceito de Educação do Campo. Conforme Ramos, Moreira e Santos (2004, p 37) salientam:

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças,

gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária.

Portanto, as experiências históricas mostram as fragilidades impostas pelo sistema escolar configurado no não reconhecimento das especificidades culturais, sociais e de produção dos sujeitos que vivem no campo. Cabe pontuar qual espaço de campo se trata aqui. Para melhor pensar essa situação, as reflexões de Machado (2009, p.196) são pertinentes:

O campo é habitado por seres humanos com sentimentos, histórias de vidas e saberes gestados no trabalho agrícola e no convívio social com seus semelhantes; com valores e cultura que entrelaçam presente, passado e futuro. E talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto.

Neste cenário de desigualdade e de busca de reconhecimento de direitos e de valorização das condições de vida no campo, Machado, (2009, p.196) contribui para a compreensão do campo como um espaço físico, social e político, e não simplesmente um espaço antagônico ao urbano. Os povos do campo são sujeitos capazes de pensar, agir, de definir quais os projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem as suas necessidades e perspectivas de vida coletiva. Portanto, é necessário entender como vem se desenhando as políticas públicas e educacionais, sendo essa uma importante maneira de universalização do acesso à educação por todo o povo que tem a marca da resistência e assume a condição de sujeitos que lutam de forma individual e coletiva em busca de seu destino no próprio campo.

Nessa perspectiva, para a construção de um projeto de educação do campo alicerçado num projeto histórico e de sociedade de forma autônoma, é preciso garantir os princípios fundamentais defendidos pela concepção das diretrizes operacionais para educação básica do campo em conformidade com os interesses e anseios dos movimentos sociais do campo.

Gaudêncio Frigotto, durante abertura do *Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos*, chamou a atenção para a necessidade de retomar os sonhos para construção de um projeto nacional popular e da educação básica politécnica, pública, laica, universal, gratuita e unitária. Isto leva a acreditar e pensar num sistema de educação para além do capital. Então, trata-se de perceber onde se situam os processos educativos que, no plano das

contradições, desenvolvam capacidade analítica e afirmação de sujeitos emancipados para qualificar as lutas para superação do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2010, p.12 e 13).

Do mesmo modo, o livro *Caminhos para Transformação da Escola* sugere a importância de potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos de luta social na direção de outro modo de produção e de outra forma de sociedade. (CALDART; STEDILE; DAROS 2015, p.17).

Foi com esse propósito e embasamento legal que as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo foram defendidas pelos Movimentos Sociais. E é nesse contexto das contradições da sociedade que se reconhece que existem elementos fundamentais que delinham a construção de um projeto político pedagógico diferenciado com princípios educativos que assegurem uma organização de propostas pedagógicas de forma autônoma e garanta as especificidades das instituições de ensino no campo.

Para vislumbrar a construção de uma proposta pedagógica diferenciada é preciso a sua elaboração no âmbito da autonomia da escola, buscando garantir a diversidade de campo em seus diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos de gênero, etnias e gerações). Por outro lado, é necessário flexibilizar tempo e espaço, ou seja, construir um calendário escolar que considere as especificidades dos povos que trabalham e vivem no/do campo. Como muito bem escreve Machado (2009, p. 199):

As diretrizes operacionais para a educação do campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia), e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo independente de ano civil e que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita.

Para a edificação de um projeto político pedagógico dessa natureza que contemple a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, urge demarcar a necessidade de assumir a identidade do povo, com respeito ao seu modo de vida, sua dinâmica social, saberes e experiências. Essas

características precisam estar pautadas no proposto da educação integral com a perspectiva de formar para o desenvolvimento da sustentabilidade sócio ambiental de maneira coletiva.

Para viabilizar a premissa do processo educativo em busca da construção dessa nova concepção de Educação no Campo com especificidade no Ensino Médio, é imprescindível organizar um processo dinâmico de formação com o uso de metodologia inovadora. Nesse contexto, a conhecida “pedagogia da alternância” possibilita ao educando oportunidade de convivência com espaços e tempos diferentes de formação e experimentação com análise e comparação da experiência prática das famílias, podendo inovar suas técnicas e desenvolver alternativas viáveis, contribuindo para organização social e desenvolvimento sustentável e solidário. No entanto, a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais. (CALDART, 2004, p. 21). A partir dessa lógica de formação, Burghgrave (2011, p.142) afirma que

a alternância parte do pressuposto de que o conhecimento é construído na interpretação da própria realidade e da práxis e de que a vida ensina mais que a escola, em que a alternância é feita de sucessivos tempos e espaços diferentes, sendo o meio sócio profissional e o meio escolar seus componentes principais” justificando assim, a continuidade da aprendizagem na descontinuidade do espaço, conjugando momentos integrados de aprendizagem em períodos distintos e interpenetrados com o diálogo constante do trabalho e estudo, ou seja, integração da (comunidade-escola-comunidade).

A perspectiva da Educação do Campo integrada a Educação Profissional nessa lógica é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino. (CALDART, 2002, p.19). Nesse sentido, de acordo com o que afirma Mançano e Molina (2004, p.8), a Educação do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar transformações no mundo rural brasileiro porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território devido.

Diante das concepções e fundamentos que serviram de base e de reflexão conclui-se que um projeto de Educação do Campo pública integrada ao Ensino Médio com qualidade pode contribuir com a elevação de escolaridade, bem como para o processo de formação profissional para inserção social, política, econômica e cultural dos sujeitos. Para tanto, necessita-se de mudanças de paradigmas para

uma verdadeira promoção de uma escola que auxilie no processo novas relações entre os sujeitos da educação, os seus conhecimentos e saberes necessários com característica unitária e politécnica que cumpra a sua função social de promoção da melhoria da qualidade de vida.

3.1. Educação profissional: Concepção e Princípios

A educação para sociedade tem dimensões e significados diferentes. A escola no contexto da escolarização assumiu a função de instituição especializada capaz de formar as gerações para o convívio social, considerando seus diversos níveis de formação. No entanto, é importante esclarecer que existem diferentes concepções e modelos diferentes de educação, orientados por matrizes teórica, política e ideológica. Nem sempre se pensou a educação da mesma maneira, contudo não podemos negar a relevância da educação formal e/ou profissional enquanto processo que possibilita o exercício de uma profissão, vivências de princípios e atitudes que caracterizam, bem como colaboram para o desenvolvimento e a transformação da sociedade.

A concepção de educação aqui defendida tem em sua plenitude um dos princípios básicos e como pensamento o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade, na busca de um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sobre o avanço do capitalismo. Essa visão de educação aqui pensada trabalha na perspectiva da emancipação humana dos sujeitos, com pretensão de estabelecer vínculos entre as categorias de educação e trabalho. De acordo com Meszáros (2008.p. 17):

em uma sociedade de capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores – somente aí se universalizará a educação.

Partindo da concepção ancorada na teoria da visão pedagógica socialista e fundamentada nos valores humanistas é imprescindível estabelecer a relação do trabalho com a educação, com a pretensão da formação libertadora para emancipação, articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social.

É com essa vertente e à luz da categoria trabalho que pretende-se analisar a necessidade de se pensar a Educação Profissional e o Ensino Médio a partir da

visão de Marx. O autor não teve como foco central de sua pesquisa uma teoria educacional, no entanto sua concepção estava enraizada na totalidade e preocupado com a formação do ser humano liberto das relações sociais capitalistas. Portanto, sua teoria apresenta indicações fundamentais para a educação (CALDART; STEDITE; DAROS, 2015, p. 29). Como sugere Shulgin (2013, p. 4), no livro *Rumo ao Politecnismo*: “o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar”.

É a partir dessa concepção que serão analisadas as políticas públicas da Educação Profissional no cenário da Educação Brasileira, com a finalidade de compreender o projeto histórico de escola que aponta para o tipo de sociedade que se quer construir, necessitando de discernimento para dar direção ao processo de formação das novas gerações pelo grande movimento das contradições que se precisa construir em contraposição à modernidade capitalista. Nessa direção Antoniazzi; Neto (2002, p.3) defendem:

A guisa de conclusão, resgatamos os principais aspectos abordados e apontamos à necessidade de se repensar a Educação Profissional e o Ensino Médio sob a perspectiva da emancipação humana e não da manutenção lógica do capital que em sua gênese é excludente, reforçando as desigualdades sociais em que o campo educacional é apenas uma de suas manifestações.

De acordo com a abordagem da trajetória histórica das políticas públicas da Educação Profissional do Brasil, Manfredi (2002) discute a questão da dualidade estrutural entre a perspectiva da formação intelectual e instrumental. Segundo a autora, no século XIX não existia propostas sistematizadas de experiências de ensino – educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes. Nesse período começam a surgir várias instituições privadas para atender e educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. A finalidade do ensino nesse contexto era direcionada para aprendizagem das primeiras letras e a iniciação de ofícios como a tipografia, carpintaria, sapataria etc, ficando a Educação Profissional no Brasil nessa época caracterizada e revestida de uma perspectiva assistencialista com a intenção de socorrer desprovidos de condições sociais e econômicas.

No contexto da gênese da Educação Profissional, Ramos (2011a. p. 38,39) retrata o decreto nº 7.566, do presidente Nilo Peçanha, de 23 de setembro de 1909

(BRASIL, 2012). destacando que foi a partir de 1909 que o Estado brasileiro assumiu a Educação Profissional e criou nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário, gratuito, com o propósito de atender a classe proletária, ou seja, as classes dos desfavorecidos. O processo de ensino aprendizagem foi acionado como um meio de ajudar a vencer as dificuldades enfrentadas no dia a dia, mas o principal objetivo era de formar operários a partir do desenvolvimento de ensino prático e conhecimentos técnicos, reservada para aqueles que desejavam aprender um ofício. Dessa forma, possibilitou o preparo técnico e o desenvolvimento de hábitos para vender a força do trabalho. Assim não seriam totalmente ignorantes e se afastariam da criminalidade e dos vícios.

Apesar dessa separação do trabalho em manual de intelectual é preciso demarcar que um não é mais importante que o outro, todavia no contexto histórico da organização inicial da educação profissional, este dualismo foi construído de maneira hierarquizada, contribuindo para distinguir e reconhecer as diferenças entre grupos sociais e o desempenho das funções de trabalhadores na sociedade. Fazendo análise e ao mesmo tempo crítica a essa dicotomia (MONASTA, 2010, p.21), embasado em Gramsci, apresenta o seguinte argumento:

A crítica a distinção entre “o trabalho manual” e o “trabalho intelectual” é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual. Assim, podemos dizer que todos os homens e as mulheres são intelectuais; porém nem todos exercem as funções intelectuais na sociedade. Não existe atividade humana da qual se possa excluir absolutamente alguma participação intelectual.

Por sua vez, Manfredi (2002), fazendo análise a essa ramificação, enfatiza que a escola possibilitava uma diferenciação de formação capaz de questionar a dualidade de funções intelectuais e instrumentais com o desenvolvimento das forças produtivas e clareza da divisão de classe entre o capital e trabalho. Enquanto uma instituição de ensino possibilitava uma formação intelectual, a outra concentrava os esforços na formação especializada, ensinando a forma de fazer para o exercício da profissão do trabalhador. Então, não se pode negar que com a expansão do capitalismo industrial, cada vez mais se criou a necessidade de universalização da escola como entidade social de preparação para inserção no mundo do trabalho.

Desse ponto de vista, vale destacar o conceito de Educação Profissional apresentado por Manfredi (2002, p. 60), para quem:

A educação Profissional é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas.

Na década de 1990 o Brasil aprovou a Lei nº 9.394/96 que definiu a finalidade da educação básica como aquela capaz de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. Com essa Lei passaram a ser aplicados no campo da Educação dispositivos constitucionais que permitiram mudanças, estabelecendo assim uma referência fundamental no processo de organização do sistema educacional do país. Contudo, essas mudanças privilegiam uma ideia positiva de reforma, como se essas alterações curriculares trouxessem toda solução para os problemas educacionais.

Foi o Decreto nº2.208/97 e a portaria nº 646/97 que criaram o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) e impuseram um conjunto de medidas de reforma na Educação Profissional, sendo a principal estratégia a separação estrutural do ensino médio do ensino técnico. Sobre as influências para essas mudanças estruturais, Antoniazzi e Neto (2002, p.1) afirmam:

Essas mudanças são frutos do reflexo da propriedade privada e divisão da sociedade em classes sociais tem materializado no Brasil através de políticas públicas que apresentam como marca a legitimidade da dualidade – educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso ao ensino superior e formação de caráter técnico – profissionalizante centrada no ideário da preparação para atender o mercado de trabalho.

Marisa Ramos (2002, p. 403), procurando esclarecer esse processo de mudança expõe os limites políticos, epistemológicos e pedagógicos dessa regulação, salientando que a perspectiva do sistema neoliberal que se consolidou no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso argumenta a necessidade da reforma sobre a necessidade de modernização no sistema educacional com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho.

Com essas mudanças passa a predominar um discurso do capital (mundo produtivo) que defende de forma fragmentada a formação para o desenvolvimento das competências e habilidades. Dessa forma, o processo de avaliação de ensino e

aprendizagem passa a ser centrada nos resultados, engendra-se um processo de controle da educação, bem como sua submissão a princípios de mercado. (Lopes, (2004, p. 198)

Por sua vez, as diretrizes para o Ensino Médio implantadas pela nova lei nacional, portaria e decretos, atende as aspirações dos organismos internacionais: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Organização Internacional do Trabalho, que sempre fizeram interferência na educação brasileira. Naquele contexto vinham avaliando o Ensino Médio e Técnico como desatualizada, ineficiente, ineficaz e dispendioso em relação aos objetivos traçados.

Com relação a essa lógica histórica de interferência externa no direcionamento do sistema educacional, destacam-se dois aspectos da cultura educacional no Brasil discutida por Frigotto e Ciavatta, (2004, p. 13):

Primeiro, a dificuldade de lidar com o trabalho no seu sentido formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano, que supere as relações de exploração e geração de pobreza em que a população brasileira se debate; segundo, a intervenção externa se não direta e brutal como no tempo da colônia, mas consentida e associada, permanente e insidiosa por meio de recursos e de ideologias que interferem nos possíveis processo autônomos de melhoria dos rumos da educação pública.

Assim, é fundamental quebrar as amarras do processo de colonização e desenvolver uma ideologia própria que viabilize condições de construir um projeto nacional popular, como defendem muitos educadores que lutam por um projeto educacional comprometido com a classe trabalhadora. Esses educadores criam uma série de expectativas em relação a superação dessa lógica ditatorial do capital que se vale da apropriação privada sem precedentes, buscando concentração de renda e riqueza. Para construção de um projeto nacional e popular de educação é preciso:

A construção de uma sociedade com um projeto nacional popular de desenvolvimento e de uma efetiva democracia de massa – espaço que oferece uma materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola pública unitária – só pode ser conseguida mediante um processo histórico de luta no espaço das contradições concretas dessa sociedade. O novo não surgirá do nada, de forma instantânea ou dá cópia de outras sociedades. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2004, p.14)

É partir da luta histórica e das contradições concretas que a realidade sempre leva a pensar sobre o tipo de sociedade real e o tipo de sociedade ideal, utópica. Atualmente, são propícias as reflexões sobre o Ensino Médio e a Educação

Profissional sobre diferentes aspectos, concepções, conceitos e desafios importantes para garantir a melhoria da qualidade da educação pública no país.

Durante a gestão do governo Luiz Inácio Lula de Silva, governo com tendência de partido de esquerda (2002 – 2012) tomou-se posições e assumiu-se compromissos importantes numa outra perspectiva de fazer avançar a educação nacional brasileira. Com a revogação do Decreto 2.208/97 e a regulamentação do Decreto 5.154/04 procurou-se resgatar as concepções e princípios gerais que buscam nortear 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.

3.2. Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

É com esse propósito que emerge a discussão da necessidade de construir uma educação que retorne os princípios da escola unitária ou da educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, universalizada, assim como uma educação politécnica que combine trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico, tecnológicos, histórico e social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 18).

Tendo como base as concepções apresentadas por Frigotto e Ciavatta (2004) e às orientações curriculares legais, em conformidade com as Modalidades que contemplem a integração do Ensino Médio com Educação Profissional de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), incorporando o Decreto nº. 5.154/2004 e o Parecer do CNE/CEB Nº 39/2004, é imprescindível analisar as finalidades para educação básica:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores [...] o ensino médio, etapa final da educação básica, [...] terá como finalidades: [...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação, ou aperfeiçoamento posteriores, (BRASIL, 1996).

A finalidade da educação básica contempla a perspectiva da educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud MOURA, 2010). O ensino

médio integrado ao técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade.

Essa proposta se fundamenta a partir da constituição de uma nova concepção de integração da Educação Básica e Educação Profissional definida pelo Decreto 5.154/2004 que orienta para a formação humana integrada, tendo como base o trabalho como eixo principal e categoria central na vida humana. Como afirma Moura (2010, p. 883):

Uma base unitária constituída pela concepção de formação humana integral baseada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como princípios fundamentais: homens e mulheres como seres históricos-sociais; trabalho como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade.

O percurso histórico da Educação Profissional no Brasil foi marcado pela instauração do Estado Capitalista. Nessa fase monopolista do capitalismo, o produto do trabalho passa a ser visto como uma mercadoria e a formação do trabalhador definida como um instrumento da profissionalização para atender apenas ao interesse econômico, que defendia a qualificação exclusiva para o exercício do mercado de trabalho, numa concepção desenvolvimentista que durante muito tempo foi dependente do capital internacional (Pereira, 2011, p.107). Para contrapor o que foi exposto e na perspectiva da integração do trabalho, da ciência e da cultura na educação profissional, apresenta-se o que afirma Ramos (2011b p. 30):

A educação Profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Tendo como embasamento o que escreve Ramos (2011a p. 94) sobre as ações que vem sendo articuladas na perspectiva de redimensionar a constituição de novas políticas públicas de educação profissional e tecnológica, a partir do marco legal Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). A incorporação do Decreto nº. 5.154/2004 representou a modernização, a expansão e estruturação das redes estaduais e federais com definição de programas e projetos que preveem metas financeiras e estratégicas, dispendo sobre os princípios norteadores e diretrizes fundamentais para implementação da política pública de Educação

Profissional integrada comprometida com a formação humana. Segundo Moura (2010, p. 885), a melhoria da qualidade da educação profissional no país, com atendimento do desenvolvimento do ensino aprendizagem e disseminação de conhecimento científicos precisa contribuir com o desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental.

É preciso que a educação profissional no País atenda de modo qualificado as demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e de suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico – social. (Moura 2010, p. 885).

Segundo Ramos (2011b p. 39), as possibilidades de políticas de integração que se abriram pela legislação, a partir do Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004), favorecem um novo horizonte da Educação Profissional com perspectiva de superação da dualidade estrutural entre educação básica e educação profissional.

Nessa perspectiva, aqui se reconhece a necessidade de definição dos conceitos imprescindíveis para construção de um Ensino Médio com Educação Profissional comprometida com a formação humana integral. Por formação humana integral Ramos (2011b, p. 23) defende a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Com esses pressupostos, a formação humana integral deve partir do princípio da inclusão social. Para tanto, é preciso valorizar a diversidade dos sujeitos, bem como sua capacidade, buscando assegurar-lhe os direitos sociais. É a partir desses fundamentos que reafirma Ramos (2011b, p. 23):

Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Nesse sentido, a concepção de formação humana precisa ter como base a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo. Assim, a oferta do Ensino Médio na perspectiva da Educação Profissional pública com qualidade tem a missão de contribuir para emancipação humana, inserção social, política, econômica e cultural dos sujeitos. Para tanto, a educação necessita de mudanças de

paradigmas para uma promoção verdadeira de uma escola com característica unitária e politécnica que cumpra com a sua função social.

Segundo Ramos (2007, p. 3), a escola unitária pressupõe entender que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura, as mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Já por escola Politécnica, a mesma autora afirma que significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas.

Ainda sobre a escola politécnica, as colocações de Shulgin, (2013, p. 193) são pertinentes: “A educação politécnica é a tarefa essencial e imediata do dia de hoje. Ela não é apenas formação específica e profissional, mas uma educação geral, como uma força viva consciente, criativa”. Por sua vez, o mesmo autor define o perfil profissional de uma pessoa formada pelo princípio do politecnismo:

Uma pessoa educada no politecnismo não apenas conhece bem um trabalho, o seu horizonte é mais largo. Ela conhece o lugar desta produção no sistema de produção do país, do mundo; conhece os princípios básicos de uma série de indústrias; pode trazer para o trabalho a criatividade, a invenção, uma vez que conhece a tecnologia do material e da história de uma série de ferramentas e indústria; assim como é familiarizado com os mais recentes avanços no conhecimento científico, tem conhecimento de física, química, etc.; que introduz na prática. (SHULGIN, 2013, p. 197/198)

O princípio do politecnismo, conceito básico importante para construção da concepção do ensino médio integrado, na perspectiva da Educação Profissional, contempla a educação básica. “O ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade”. (MOURA, 2010 apud FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005). Para Monasta, (2010. p. 22), inspirando em Gramsci, “uma educação para todos precisa ter vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista”.

A implantação do currículo integrado nas escolas é um grande desafio na atualidade. Contudo, acredita-se que há avanços, experiências importantes acontecendo no rol da Educação Profissional com construção da formação na perspectiva da integração do ensino médio com ensino voltado para formação técnica específica. A formação da juventude com valorização dos saberes voltados

para essa realidade possibilita o desenvolvimento pessoal, a inserção social e contribui para transformação da sociedade. Como afirma Ramos (2007, p.10):

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

Partindo desse princípio precisa-se fazer um diálogo constante com os saberes da realidade com a finalidade de estimular a capacidade dos sujeitos, pois segundo Ramos (2007, p.4), “trabalho é a ação humana de integração com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade”. A mesma autora afirma ainda que o trabalho pode ser considerado como produção, criação, realização humanas, pois o homem é capaz de transformar a natureza e se relacionar com outros homens, tudo isso implica na criação de outros espaços humanos de convivência social e processo de desenvolvimento social. Sobre conceito de trabalho escreve Saviani (2004, p. 154) escreve:

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

De acordo com Saviani, pelo trabalho o ser humano vai construindo a essência da sua existência, o que lhe faz racional e diferente dos outros animais. Mas com advento da sociedade capitalista, o trabalho se converte em fonte desumanizadora que reproduz o processo de exploração e dominação da força de trabalho, onde o sujeito é transformado em mercadoria.

Na hegemonia capitalista o trabalho é uma manifestação de alienação ou como um meio de transformação da sociedade, dependendo da constituição de concepção e conotação que é dada. O trabalho como meio de alienação está relacionado apenas ao aspecto econômico, através da venda da força do trabalho pelo trabalhador/operário; enquanto o trabalho como meio de transformação pode

ser considerado “como uma forma de ação propriamente humana, por meio da qual os homens agem sobre a natureza, transformando-a e recriando suas condições materiais, sociais e culturais de existência”. (MANFREDI, 2002, p.9).

De acordo com Kuenzer (2001, p 669), no processo de análise da Educação, as categorias capital e trabalho se situam em campos antagônicos na sociedade capitalista. A Educação para o capital representa disciplina no processo de produção e reprodução, naturalizando o sujeito em mercadoria. Nesse sentido, a educação tem como princípio básico a formação dos jovens para atender a necessidade do capital no mercado de trabalho.

A educação na perspectiva do trabalho busca conhecer e compreender a estrutura do capitalismo, fator importante para enfrentamento crítico e superação, pois a concepção do trabalho dissemina a luta contra-hegemônica para transformação do modo capitalista. Nesta linha de pensamento, a razão principal é a efetivação de uma educação voltada para o mundo do trabalho e para inserção social.

Para Ramos (2011 a, p. 36), na lógica do processo contra hegemônico o trabalho precisa ser compreendido na perspectiva do princípio educativo com a integração da realidade, favorecendo a relação do homem com a natureza, possibilitando a intervenção social para mudança e satisfação das necessidades.

Kuenzer, (2001, p. 669), alerta que é preciso reconhecer os limites de uma educação contra-hegemônica como possibilidade histórica. Para fazer análise dos problemas da realidade e fazer com que os sujeitos que vivem do trabalho da produção capitalista compreendam o processo de exploração e dominação é preciso construir um conhecimento que permita aos sujeitos se rebelar contra as aparências da desumanização do capital.

Nessa conjuntura, é preciso acreditar na educação com a perspectiva contra-hegemônica, unitária, politécnica e integrada, que reconhece o trabalho enquanto princípio educativo que interfere no processo de desenvolvimento da sociedade. Para Shulgin (2013, p. 41) “o trabalho é o fundamento da vida, o fundamento do trabalho educacional é a melhor maneira de ensiná-los a viver com a atualidade de ensinar”.

Com esse mesmo pensamento Saviani (1989) defende um ensino médio de forma unitária que considera o trabalho enquanto princípio (...). O autor apresenta o trabalho como princípio educativo em três sentidos diferentes, mas para sua efetivação prática devem articular-se.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Com esse mesmo pensamento, é importante compreender o conceito de trabalho na educação definido por Marisa Ramos (2007, p. 7), para quem o trabalho pode ser concebido a partir de dois sentidos: o sentido ontológico, que é a apropriação da produção e realização humana, e o sentido histórico, onde o trabalho se dá a partir das relações sociais na prática econômica com a venda e troca do operário da sua mão-de-obra. Colocando o trabalho como princípio educativo sobre esse assunto, Moura (2010, p. 886) afirma que:

O trabalho como princípio educativo é um dos princípios fundamentais do EM integrado e da politécnica. Tal princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político, e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológicos e histórico.

Essa nova perspectiva de formação a partir da integração Ensino Médio e Educação Profissional, pensada nessa lógica do trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e por isso pode se apropriar dela transformá-la (RAMOS 2007, p. 4). Nesse universo de concepção de educação apropriada à realidade dos sujeitos, dissemina-se a inovação e o desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para atender às demandas dos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e ambiental com inserção de cidadãos no mundo do trabalho.

Tendo como base todos os fundamentos apresentados e para conclusão dessa discussão, vale recorrer às proposições de Meszáros (2008, p. 12) que sustenta a ideia de que “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”. Nesse mesmo horizonte, defende a existência de práticas

educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

3.3. Educação Profissional no Campo: Um Desafio para o Ensino Médio

Sabe-se que o debate sobre o Ensino Médio no contexto da Educação Profissional no Campo é algo recente, sendo nesse momento um debate relevante diante do processo de migração dos sujeitos que vivem e trabalham no campo para cidade. Nesse sentido, a inclusão no âmbito do sistema educacional brasileiro a partir de concepções de projetos educativos inovadores e diferenciados que considera as especificidades dos sujeitos, contribuindo com o processo de construção de políticas públicas a partir das condições existentes nas instituições e nos desafios políticos, sociais, culturais e econômicos lançados nos tempos atuais.

Nesse sentido, com o propósito de analisar a categoria Educação Profissional do Campo na perspectiva da integração, tem-se convicção que o debate deve ser feito com a finalidade de compreender as contradições, as alternativas e os desafios lançados para o Ensino Médio, pelo processo de ensino, pesquisa e extensão para uma aprendizagem significativa.

Essa concepção de Educação Profissional no Campo integrada ao Ensino Médio, para além dos desafios da universalização do acesso, permanência e de igualdade, precisa reconhecer os princípios da categoria do trabalho, da ciência da tecnologia e da cultura. (ANTONIAZZI; NETO, 2002, p.1). Nesse cenário emerge a necessidade de uma discussão que expresse a finalidade da capacidade da educação para conhecer e atuar com a perspectiva de transformação dos processos históricos de luta, mesmo diante das por contradições concretas da sociedade.

Sendo esses os fundamentos para integração do Ensino Médio e Educação Profissional do Campo, é indispensável ter clareza da adoção de princípios orientadores e coletivos para um projeto educativo enraizado na realidade dos sujeitos, com uma definição que confronte e potencialize as contradições para demarcação da política educacional na direção dos objetivos de classe. Por sua vez, isso só será concretizado com a fixação da intervenção do ideal da escola que se sonha em construir. Como expressa Caldart; Stedile e Daros (2015, p.14):

Nosso objetivo específico é a escola dos trabalhadores, e especialmente a escola pública do campo, das áreas de reforma agrária e as lutas que precisamos fazer para desenvolver um projeto educativo a favor dos interesses sociais dos trabalhadores e da emancipação humana.

Assim, um projeto educativo para formar trabalhadores precisa ter como característica a unitária integração da educação profissional com o ensino médio, para definir o trabalho como fundamento e princípio educativo que direciona a prática e intervenção social como ferramenta pedagógica, fazendo valer o compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, na busca de valorizar a participação social e popular, contribuindo para inserção crítica dos sujeitos no processo de desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural na dinâmica da sociedade.

Portanto, segundo Manfrendi (2002) discorrer sobre a finalidade da educação, significa lidar com questões complexas e ao mesmo tempo instigantes; reconhecer seu caráter multifacetado e a condição para ampliar a reflexão acerca do seu conceito e função; primeiro porque é uma ação social realizada e/ou criada pelo homem e não se realiza isolada e no vazio; segundo, pois o processo pelo qual se desenvolve a capacidade humana acontece em diferentes realidades e porque não dizer em todos os lugares.

É preciso reconhecer que apesar dos problemas, nos últimos anos houve avanços educacionais nos últimos tempos no que diz respeito ao processo de democratização do acesso e permanência, com a ampliação do compromisso do Estado. A Lei nº 12.061 de 27 de Outubro de 2009 é significativa nesse sentido. Ao alterar o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurou o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. No entanto, apesar da finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis de ensino e modalidades, muitas escolas públicas brasileiras ainda enfrentam uma realidade cheia de problemas.

A escola de ensino médio pública ainda é vista de forma desacreditada, não atrativa e descontextualizada, distante da realidade que não valoriza a vida real dos sujeitos, pois no seu perfil histórico apresenta-se como conteudista, positivista, tecnicista e tradicional, além da carência de infraestrutura e de corpo docente capacitado, somado ainda à distorção idade/série e pelo alto índice de repetência, reprovação e evasão. Além desses problemas, destaque-se a presença de formas autoritárias de ensino-aprendizagem que não oferecem a devida possibilidade de

participação dos sujeitos na construção do conhecimento. O autor Krawczyk, (2009, p. 5) discutindo sobre a crise de legitimidade da escola aponta:

A evasão que mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Por outro lado, para melhor estudo dessa realidade, Kuenzer, (2010, p. 857) defende a necessidade de aplicação de um rigoroso diagnóstico para compreensão real das dificuldades na realidade da escola:

Passa a ser de fundamental a realização de um rigoroso diagnóstico que permita identificar as necessidades educativas, contemplando as especificidades locais e regionais, a diversidade sociocultural, o corpo docente, e especialistas em educação, a estrutura física e material, a disponibilidade de bibliotecas e laboratórios, as peculiaridades da organização social do trabalho, as diferentes faixas etárias a serem atendidas, entre outros dados.

Diante do exposto, cabe questionar se por conta das dificuldades estruturais, pedagógicas e sociais, os estudantes tornam-se desinteressados, desestimulados, desmotivados, com baixa autoestima no processo de ensino/aprendizagem, principalmente em se tratando das escolas do/no campo.

De acordo com Sposito; Souza, (2014, p. 56) “os jovens sabem da importância da escola para o futuro, isso constitui um ponto de consenso entre os jovens, o que não retira o desinteresse, ausência de motivação e a prevalência da obrigatoriedade rotineira do presente”. Contudo, precisa-se resgatar os sonhos e utopias de reconstruir a escola pública de Ensino Médio e de Educação Profissional no Campo, com novos paradigmas de formação humana. Para Limeira (2015, p.2):

A escola ainda apresenta um modelo de ensino voltado para um público diferenciado de décadas atrás, então, surge a necessidade de mudança do modelo de escola existente. Com as novas demandas é preciso atualizá-la quanto aos seus planejamentos, métodos, currículo e perfil profissional docente.

Nesse debate é imprescindível compreender o porquê da defesa de uma Educação Profissional para o Campo. A defesa se dá justamente em função das lacunas historicamente presentes no processo de acesso e permanência à

escolarização básica no Brasil, principalmente pelos povos do campo. As concepções e experiências de formação realizadas para trabalhadores/as do campo estiveram ancoradas em um projeto de desenvolvimento do Estado. Esse projeto defende a perspectiva ruralista que nega a origem dos sujeitos e lhes coloca em condições de inferioridade, negando a existência do modo de produção familiar na agricultura e as condições pelas quais os camponeses produzem seus alimentos, geram renda e contribuem para o desenvolvimento. Portanto, é legítimo fazer a defesa de um projeto educativo próprio para quem vive e trabalha no campo. Como argumenta (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11):

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo e espaço, o meio ambiente, como modo de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência, vão também se produzindo como seres humanos.

Por considerar essa realidade legítima dos camponeses, são grandes os desafios para construção de iniciativas que permitam contribuir com uma nova política de Educação Profissional do Campo, a partir de uma nova concepção de Ensino Médio que constitua o ideal de escola de base unitária e politécnica, para superação da dualidade histórica de formação básica (geral) e formação específica (profissional). Essa nova perspectiva precisa considerar o trabalho como princípio educativo, na medida que proporcione a compreensão do processo de produção científica e tecnológica, deslocando o foco dos objetivos do mercado de trabalho para formação da pessoa humana.

Essa visão defendida por Ramos, (2004, p. 46) como finalidade do Ensino Médio, amplia as capacidades e os sentidos humanos, isso por que reconhece e valoriza a diversidade cultural e o contexto local, sendo essa uma importante referência para construção de matrizes pedagógicas, tecnológicas e de novas formas de organização do trabalho no chão da escola que deve ser centrada e articulada com a realidade de vida dos sujeitos.

Essa visão precisa ser pensada na ótica dos camponeses e na perspectiva de contemplar o trabalho do/no campo com a formação técnica específica, com o propósito da edificação de uma educação inovadora, diferenciada, comprometida com as diferentes profissões e com o desenvolvimento socioeconômico, cuja

centralidade esteja na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores. Nossos desafios, segundo Caldart, Stedile e Daros, (2015, p.14) são:

Articular os debates pedagógicos a questões como Soberania alimentar e o direito humano a uma alimentação saudável, agroecologia, cooperação e a formação necessária aos trabalhadores construtores de uma lógica de produção não exploradora do trabalho humano e da natureza, materializa para nosso tempo uma determinada concepção de educação e de formação humana com a qual nos identificamos.

Neste cenário, as políticas de educação propedêutica foram implementadas, historicamente, para a formação de profissionais com vistas às funções e demandas da agricultura capitalista, prevendo a formação de mão de obra para as cadeias produtivas do agronegócio e não para atender e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico na perspectiva agroecológica e de sustentabilidade no campo.

Com esse mesmo propósito é de fundamental importância a definição da concepção do currículo, princípios da formação, projetos e práticas pedagógicas para o Ensino Médio, comprometida com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base na formação de personalidade crítica e transformadora que promova o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de desvendar os dilemas apresentados por situações ou por contradições que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem, alunos e professores. (Machado, 2009, p.42).

Por sua vez a concepção de formar trabalhadores do campo precisa desenvolver uma proposta alternativa de educação que lhes deem empoderamento para poder compreender e pensar sobre os desafios do dia a dia. Para melhor ilustrar o que vem sendo discutido, concorda-se com o que escreve Dourado (2015, p.18), para quem:

A conciliação do ideal de formar trabalhadores/as para consolidação de um modelo de desenvolvimento alternativo ao modelo capitalista com atividades de educação profissional provoca indagações sobre a concepção e o papel que estas ações desempenham tendo em vista que a educação profissional institucionalizada surge em meio a uma demanda do capital em sua fase industrial e atrela-se historicamente à formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista.

Essa compreensão leva à defesa de que o conceito de Educação Profissional alinhada com a discussão da Educação do Campo para o Ensino Médio é um conceito em disputa, marcado por contradições, num espaço de construção de uma

nova concepção de educação com ruptura de paradigma teórico e político, defendida pela mobilização dos movimentos sociais que lutam por terra, trabalho e por uma política de educação diferenciada que considere os seus processos produtivos, os seus saberes e suas realidades. De acordo com Roseli Caldart, (2008, p. 74) “não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos para seus processos produtivos de trabalho, da cultura e da educação”.

Entretanto, em qualquer proposta de educação com princípios democráticos que deseja quebrar paradigmas e superar os entraves da educação, é preciso garantir a participação efetiva dos sujeitos: estudantes, professores, coordenadores, lideranças das entidades e movimentos sociais para adoção de procedimentos, metodologias alternativas no processo de identificação das problemáticas, das dificuldades para discussão das contradições que atravessam as relações e embates entre Estado e Movimentos Sociais.

Esses embates são importantes no processo de construção de políticas públicas para o desenvolvimento de uma proposta de Ensino Médio diferenciada de formação, no sentido de reconhecer a importância e a necessidade de contribuição para a construção de uma educação voltada para a emancipação humana e para o desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental.

Dessa forma, a proposta de Educação Profissional do Campo voltada para a integração ao ensino médio, repensa o tipo de escola e de formação implicadas nas necessidades reais dos sujeitos. Sendo necessário, segundo Mônica Molina (2010, p. 37), “qualificar os conceitos, as teorias do conhecimento e as teorias pedagógicas, fortalecendo os paradigmas construídos pelos sujeitos coletivos, organizados nos movimentos sociais, avaliando o movimento das conquistas das políticas públicas e as demandas assumidas pelo Estado”.

É evidente que um projeto de Educação Profissional do Campo com concepção de currículo integrado em fase de implantação enfrenta resistências dos profissionais, dos estudantes e da própria comunidade em geral. A sociedade ainda está impregnada pelos resquícios de uma educação tradicional autoritária, permeada por interesses de uma minoria, que por vezes inviabiliza a constituição de uma escola em que o fazer coletivo, o trabalho de equipe e interdisciplinar se constituam em elementos primordiais para as tomadas das decisões que visam garantir a integração do currículo para promoção de um Ensino Médio de qualidade. Segundo o CNI (1993) apud Melo e Meznek (2011, p. 137):

A escola deveria ser reformada, tomando como princípios a flexibilidade do saber, a interdisciplinaridade e a construção de uma visão abrangente dos processos tecnológicos, com ênfase nos processos lógicos, que por sua vez possibilitam um constante aprendizado na área.

Essa compreensão informa que o processo da educação no ensino médio não está dissociado da vida e do mundo do trabalho, mas faz parte de um processo de formação cidadã que ganha diferentes contextos. A Educação Profissional do Campo tem a função de ampliar o processo educativo com a formação humana integral dos sujeitos a partir do princípio da inclusão social, tendo a finalidade de atender as novas demandas da sociedade. Com esses pressupostos, é preciso valorizar a diversidade dos sujeitos, justificando a necessidade de transmissão de um conhecimento formal e especializado que acompanhe o avanço do conhecimento científico e tecnológico e os desafios do mundo social do trabalho.

A educação no contexto da sociedade atual tem um papel central no processo de escolarização e de formação humana integral quando considera todas as dimensões dos sujeitos, permeada pela valorização do conhecimento e das complexas interações entre o capital e os interesses de distintos grupos societários.

Para conclusão desse capítulo, o autor não poderia deixar de expressar sua posição sobre o projeto de Reforma de Ensino Médio sancionada pela Presidência da República no dia dezesseis de fevereiro de 2017, publicada no Diário Oficial da União, como Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trazendo modificações significativas na organização política e pedagógica para as escolas públicas brasileiras.

Nesse debate da Reforma do Ensino Médio sugerido pelo governo a partir do decreto, vale retomar as contribuições de Gaudêncio Frigotto (2004, p. 67). Durante Seminário Nacional de Ensino Médio e Tecnologia em 2003, no debate intitulado *Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do Ensino médio*, o autor já chamava atenção para sociedade estigmatizada, com formação social colonizada e escravocrata, sociedade essa de pouca experiência democrática. Nesse sentido, o autor interrogava: Como enfrentar essa realidade, já que não se pode mudar a realidade da desigualdade por decreto?

Essa pergunta, leva à reflexão sobre os tempos de trevas que vivemos na história mais recente do Brasil. Atualmente, a reforma para o ensino médio vem sendo realizada por um simples decreto que não possibilitou discutir com a sociedade de forma democrática. Não dando o direito principalmente aos que

convivem e conhecem o chão da escola: professores, estudantes, gestores, estudiosos e funcionários da educação, para buscar compreender as suas finalidades, aspirações com definição de metas, princípios e diretrizes para Ensino Médio que deveriam dar o rumo de maneira participativa para sistema de educação brasileiro.

De acordo com o educador, essa mudança aprovada por um decreto, pode ser considerada um grande retrocesso para educação pública brasileira, tendo em vista que a classe dos menos favorecidos serão os mais prejudicados e colocados numa profunda decadência, contribuindo ainda mais para aprofundar as desigualdades sociais e educacionais. A aprovação dessa nova lei afastará ainda a possibilidade de melhores condições de vida para adolescente jovens e adultos, alcançadas por meio do processo de escolarização e da formação escolar crítica que permite a inserção no mundo do trabalho ou até mesmo para prosseguimento dos estudos.

Assim, a reforma do ensino médio, realizada de forma autoritária, contribuirá para o empobrecimento do processo educativo do currículo e ensino e trará enormes prejuízos ao processo de formação, o que favorecerá a negligência da formação humana e cidadã para emancipação, priorizando aprofundar a formação para o mercado de trabalho. Como debate Frigotto (2017):

Essa proposta de reforma de ensino médio por decreto, apresentada pelo governo que assumiu o país a partir de um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático é uma afronta as conquistas do ensino médio e da educação básica universal, que vinha garantindo o acesso e permanência aos jovens e adultos ao ensino médio e superior. Essa política de educação defendida por essa reforma autoritária traz de volta para o sistema educacional brasileiro a política neoliberal implementada nos anos 90. Projeto de educação com currículo focado na formação das competências e habilidades para atender ao capital e ao mercado de trabalho, não considerando as especificidades dos trabalhadores.

De acordo com o pensamento de Frigotto, as reformas apresentadas retomam a política de educação neoliberal da década de 90 que prioriza o processo formativo, tendo como meio de avaliação da formação o desempenho das competências e habilidades dos estudantes. Nesse contexto, entende-se que são estratégias da pedagogia da hegemonia implementadas diretamente pelos intelectuais orgânicos singulares e coletivos da burguesia, que mediante a falsa discussão de políticas públicas, de modo geral e específico, expressam o papel

central das frações da classe dominante no ordenamento das instâncias executivas e legislativas de aparelhagem estatal no capitalismo.

Diante do que vem sendo discutido, tem-se que reconhecer que a mudança da política de educação para o ensino médio implantada no Brasil por meio de decreto de Medida Provisória, ignora e desconsidera a necessidade da existência de projeto de Educação Profissional para Campo. Por sua vez, essa reforma feriu o direito fundamental de acesso à formação humana integral, o que acelera o processo de fechamentos de escolas rurais, tornando um grande desafio para os trabalhadores/as, entidades e movimentos sociais do campo lutarem por condições para implementação de políticas públicas, projetos educativos de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos, possibilitando a compreensão específica do complexo mundo do trabalho do campo e suas contradições.

4. CAPÍTULO III: CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ESTADO DA BAHIA AO MUNICÍPIO DE SANTALUZ

O objetivo desse capítulo é apresentar o contexto da Educação Profissional da Bahia, a partir da criação da Superintendência de Educação Profissional na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em 2007. A análise levará em conta os avanços estatísticos, bem como as concepções e princípios de Educação Profissional. Além disso, faz-se também uma abordagem da questão territorial e das características estruturais econômicas e ocupacional do município de Santaluz. Em seguida, explicita-se a trajetória histórica do CEEP CAMPO – Paulo Freire, área de abrangência, as características da estrutura física e organizacional da gestão compartilhada, discorrendo sobre a trajetória dos cursos técnicos ofertados, durante o período de 2009 a 2016. Além do mais descreve o perfil profissional dos professores e dos estudantes apresentando dados estatísticos.

4.1. Contexto da Educação Profissional da Bahia

Nos anos 2007 a Rede de Educação Profissional da Bahia encontrava-se sucateada e desacreditada com as antigas Escolas Agrotécnicas Estaduais que não atendiam as demandas dos arranjos produtivos locais e não tinham como prioridade a educação na perspectiva da promoção do desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental. Tendo uma rede estadual com apenas 8.995 de estudantes matriculados em apenas 10 Escolas Agrotécnicas Estaduais que se concentravam em alguns grandes centros urbanos do Estado da Bahia.

Assim sendo, a partir de 2007 o governo do Estado da Bahia passou a adotar a política de divisão territorial “território de identidade”² como uma forma de planejamento para implantação da política pública de educação profissional. Como apresenta Biondi (2007):

O Plano tem o objetivo de implantar as bases de uma política pública de Estado para a Educação Profissional na Bahia, vinculada às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade e cadeias produtivas.

² O conceito de Território de Identidade dialoga de forma muito particular com a visão multidimensional do desenvolvimento na medida em que as identidades são estabelecidas por um conjunto de elementos diversos: ambientais, sociais, culturais, econômicos e políticos.

Para garantir a implementação e consolidação da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, o Governo do Estado criou, pelo Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, a Superintendência de Educação Profissional (Suprof), como o propósito de construir o Plano Estadual de Educação Profissional da Bahia.

A SUPROF foi criada com a função de garantir que os jovens e trabalhadores da Bahia tivessem acesso à Educação Profissional e se tornassem aptos para atender as demandas dos arranjos produtivos locais e do mundo do trabalho, bem como se beneficiassem do desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Bahia.

De acordo com a portaria SEC/BA nº 8.676/09, de 16 de abril de 2009 art. 5, compete à SUPROF planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de Educação Profissional, incluindo orientação e certificação profissional. Com a criação da Superintendência, o Estado aproveitou estruturas ociosas existentes na rede estadual de ensino e, com recursos federais (Programa Brasil Profissionalizado), vem priorizando a adequação e modernização das unidades escolares, o que inclui reforma e ampliação, equipagem de laboratórios e montagem do acervo bibliográfico.

Neste processo, unidades escolares foram transformadas em Centros Territoriais, Centros Estaduais de Educação Profissional e Unidades Escolares de Educação Profissional pelo Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2008, isso fica posto no artigo 1º:

Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo a inovação e desenvolvimento científico – tecnológico.

Com a implantação do Plano de Educação e das bases de uma política pública de Educação Profissional para o Estado em 2016 a rede estava presente em 115 municípios, com 78.037 estudantes matriculados, distribuídos em 75 cursos de 12 eixos tecnológicos distintos, em sua maioria em 71 unidades específicas, os Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional, sendo o restante da

oferta distribuída em 82 escolas de ensino médio que ofertam educação profissional (Governo da Bahia, Balanço 2016. Salvador: EGBA).

Com os novos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional, novos conhecimentos são disseminados e espera-se que os jovens e trabalhadores na Bahia tornem-se aptos para atender às demandas relevantes nos Territórios de Identidade, adentrando com maior facilidade no mundo do trabalho. Desses Centros, apenas dois foram implantados com a nomenclatura “campo”, de acordo com a relação divulgada pela Superintendência da Educação Profissional (SUPROF) enquanto Centros de Educação Profissional do Campo, sendo: Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos, Assentamento Terra Vista, município de Arataca e Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire, município de Santaluz. Sendo o CEEP do Campo – Paulo Freire, objeto de estudo desse trabalho, ambos caracterizados pelos cursos técnicos que ofertam com a proposta de construir experiências inovadoras para contemplação da população do campo com a visão de triangulação entre Educação – Trabalho e Desenvolvimento Social.

Nesse contexto da Educação Profissional do Campo, o estado da Bahia concentra uma população rural de 4.297,902. Já a população urbana é de 8.772,348, sendo 6.462,033 de homens e 6.608, 348 de mulheres. Por outro lado, possui uma taxa de alfabetizados de 78,4%, aonde as áreas rurais apresentam os índices mais altos de analfabetismo, com taxa de 30,2% entre adultos acima de 40 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), 2013. Assim, nos pequenos municípios do interior do estado, o percentual era de 48,6% de adultos analfabetos, comparados a 18,4% nos grandes centros.

Considerando essa realidade, o processo de interiorização da educação profissional justifica-se a partir de 2008 na perspectiva de causar forte afluxo da população, sobretudo jovens do meio rural aos cursos técnicos de nível médio. Nessa perspectiva, é importante discutir o campo da Educação profissional. Esse embasamento reforça a necessidade de combater a evasão, reprovação e ampliar a oferta, o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de acordo com os arranjos produtivos locais e territoriais.

Nesse sentido, é imprescindível a adoção da concepção de educação integral com a possibilidade de disseminar concepção e práticas pedagógicas da Educação do Campo, devidamente alinhadas à Educação Profissional, com objetivo de formar pessoas humanas, trabalhadores, trabalhadoras e sujeitos de direito capazes de

intervir no mundo do trabalho e na sociedade, a partir das ações vinculadas da Educação Profissional do Campo com o Desenvolvimento Rural e Territorial.

Contudo, nesse momento sente-se a necessidade de compreender qual concepção de Educação Profissional vem sendo orientada na Bahia e que vem sendo proposta para o CEEP – Campo Paulo Freire, na perspectiva de edificação de uma escola diferenciada, comprometida com a formação humana, integrada e contextualizada para atender aos interesses e às necessidades dos trabalhadoras e trabalhadores principalmente da região semiárida de abrangência.

Nesse sentido, é de suma relevância debater a concepção de Educação Profissional defendida pela Superintendência da Educação Profissional da Bahia, através do Plano Estadual de Educação Profissional que define como princípios norteadores a formação integral, o trabalho como princípio educativo, a intervenção social como prática pedagógica, na perspectiva de contribuir para a efetividade social e a qualidade pedagógica da educação básica, com o desejo de superação da visão tecnicista do “ensino profissionalizante” que apenas ensina o saber fazer, (SEC/SUPROF, 2009).

4.2. O CEEP Campo – Paulo Freire e sua abrangência territorial

Nessa parte apresenta-se a área de abrangência do CEEP Campo – Paulo Freire, buscando sistematizar as características do público atendido, fazendo um comparativo de dados em gráficos importantes para o percurso histórico desde os anos iniciais até o desenvolvimento das atividades dos anos seguintes. De acordo com Santos (2000), “o território é o ‘chão da população’, onde se constitui a sua verdadeira identidade e se desenvolve o sentimento de pertença. O território configura a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e emocionais”. Já Lima (2007) 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 e melhores condições de vida e um futuro melhor.

Com esse entendimento, o processo de produção do conhecimento como novo paradigma é um espaço territorial de disputa. Nesse contexto, o nosso desafio é compreender o desenvolvimento do conhecimento, suas organizações e reproduções, bem como suas diferenciações na produção espacial e territorial, e em quais relações de classes sociais (SANTOS, 2002 apud FERNANDES, 2008, p. 9).

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, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Desses municípios o CEEP Campo – Paulo Freire, tem uma abrangência diversa, atendendo a um público de cinco municípios: Santaluz, Valente, Retirolândia, Queimadas e Conceição do Coité.

Essa região conhecida como “região sisaleira” é caracterizada pela predominância de uma economia agrícola e por ter a maioria da sua população estabelecida na zona rural. Uma das principais atividades agrícolas do território ao qual se inserem os municípios advém da produção do sisal (“Agave sisalana”). O cultivo do sisal é desenvolvido em pequenas propriedades e o seu beneficiamento feito com técnicas tradicionais de cultivo empregando altos índices de mão-de-obra.

Segundo dados do IBGE (Censo Demográfico. Elaboração: 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 de um número de estabelecimentos rurais familiares de 64.350 unidades, sendo o primeiro dos 10 territórios da Bahia. Já os dados do INCRA, 2006 o número de assentamentos era de 52, correspondendo a 2.063 famílias, que ocupam 73.585 hectares.

Em se tratando do índice de analfabetismo no território do sisal, corresponde a 34,2%, tendo o IDH territorial corresponde a 0,599, dados registrados no plano territorial de desenvolvimento sustentável do sisal (2010). Por outro lado, 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. Por sua vez, a agricultura familiar predomina em 93% das propriedades e equivalem a 76% da população economicamente ativa local. Um outro dado importante informa que 9,7% dos agricultores familiares da Bahia estão localizados neste território e, entre estes, 68,5% são classificados como quase sem renda.

No tocante ao uso da terra no território do sisal, esse é ainda o principal meio de produção utilizado na agricultura e na atividade da pecuária ou da mineração. Apesar de não se registrar a presença de grandes latifúndios como acontecem em outras regiões do Estado e do país, fica evidente a concentração da propriedade da terra. De acordo com Censo Agropecuário (IBGE, 2006), quase 80% dos

estabelecimentos agrícolas têm até 20 hectares e ocupam menos de 18% da área utilizada, enquanto, no outro extremo, os estabelecimentos com mais de 200 hectares correspondem a apenas 0,8% e ocupam 41% da área. Nesse contexto, em todo território predomina a agricultura familiar praticada nos estabelecimentos que têm até 100 hectares e correspondem 96% do total, ocupando uma área correspondente a 47% da terra.

Contudo, o ideal de território surgiu a partir das reivindicações históricas dos setores públicos e organizações da sociedade civil que buscavam um modelo de desenvolvimento que atendesse às necessidades das realidades com características e problemáticas semelhantes, com a finalidade de promover, apoiar e definir políticas públicas em prol do desenvolvimento territorial como meio de diminuir as desigualdades regionais e sociais, incorporando-os nos processos de desenvolvimento nacional e promovendo a melhoria das condições de vida das populações. (OLIVEIRA, 2013, p.12).

Para caracterizar a área de abrangência do CEEP Campo – Paulo Freire, apresenta-se a figura do mapa do territorial do Sisal (Figura 01). Reconhecer o território onde se mora e identificar as características culturais, políticas, econômicas, sociais e ambientais são importantes formas de se criar uma identidade e contribuir para se pensar diferente, bem como construir o futuro.

MAPA DO TERRITÓRIO DO SISAL

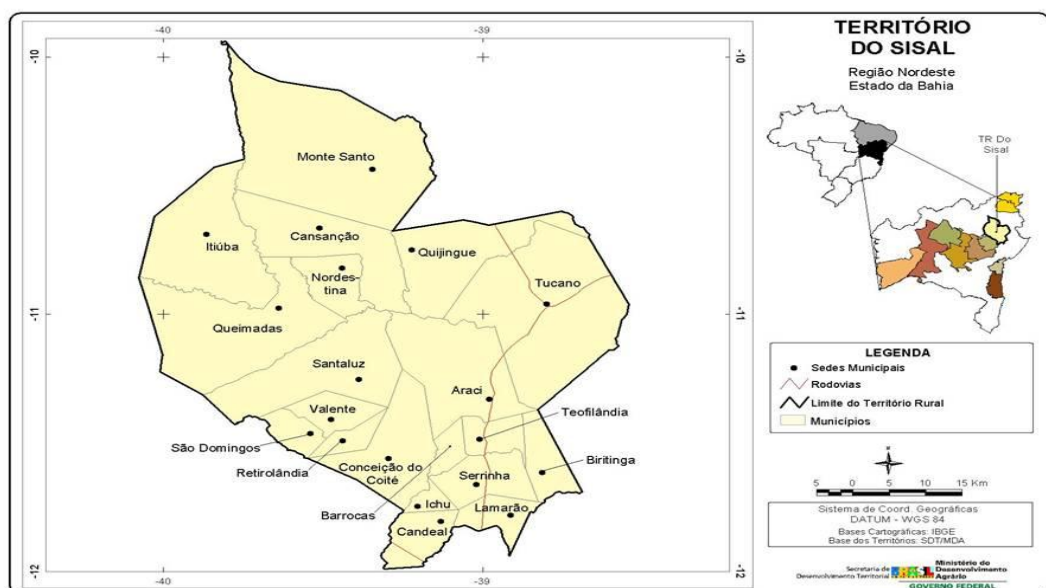


Figura 1: Mapa do Território do sisal
Fonte: MDA, 2010

Ao caracterizar o mapa do Território de Identidade do Sisal, concorda-se com Monteiro, (2011, p. 152), quando afirma: “o território de identidade serve como base para o processo de regionalização e carrega um caráter inovador, em termos de construção de políticas públicas”. Nessa perspectiva pode se afirmar que o debate da Educação Profissional do Campo tem relevância fundamental, porque pode ajudar a reconhecer no território um processo diferenciado de construção da educação, da realidade do campo, e procuram abarcar o sentimento de pertencimento e de identidade de cada região.

4.3. Contexto Histórico e Caracterização do CEEP– Campo – Paulo Freire

O CEEP Campo – Paulo Freire fica localizado no perímetro urbano no município de Santaluz, cidade do interior da Bahia com população de 33.838, de acordo com dados do IBGE (2010), sendo 16.620 de homens e 17.218 de mulheres, uma população urbana de 20.795 habitantes, percentual 61,45% e rural de 13.043, percentual de 38,55%. A área da unidade territorial do município é de 1.563, 289 (km²) e densidade demográfica 21,65 por (hab./km²), distante a 258 km da capital do estado, Salvador. Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 0,598 (IDHM 2010), apresenta-se o mapa de incidência de pobreza e desigualdade IBGE (2003) que chega a um percentual de 47,71 % da população.

A cidade de Santaluz se originou no século passado, a partir da implantação da obra de estação da ferroviária da Leste Brasileira, local onde começaram a surgir várias casas, instituindo uma grande aglomeração de pessoas dentro da fazenda Santa Luzia que pertencia ao município de Queimadas. Com a inauguração e utilização frequente da estação, formou-se uma vila com edificações de casas residenciais e comerciais. A emancipação política e territorial do município denominado de Santa Luzia aconteceu com o Decreto Estadual de 18 de julho de 1935, desmembrando-o do município de Queimadas.

No contexto educacional, o município possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado em 2015 na rede municipal na 4^a série /5^o ano de 4.5 pontos, superando a meta projetada de 4.0 pontos, nas serie 8^a serie/9^o ano de 3.0 pontos, não atendendo a meta projetada que era de 3.9 pontos e no 3^o ano do Ensino Médio na Rede Estadual, 2.9 pontos, também não atingindo a meta projetada de 3.6.

De acordo com dados do IBGE (2015), a rede municipal de ensino possui 38 escolas do Ensino Fundamental, 11 Escolas da Rede Privada, com matrícula de 5.997 estudantes. Em se tratando de Escolas de Ensino Médio, são 4 escolas da Rede Estadual, sendo uma dessas o Centro Estadual de Educação Profissional CEEP CAMPO – Paulo Freire que trabalha especificamente com Educação Profissional.

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 na gestão do então Governador Cezar Borges, pensada para implantação de uma Escola modelo com o nome de Luiz Eduardo Magalhaes, porém a unidade escolar encontrava-se durante alguns anos sem funcionamento e não ofertando nenhuma modalidade de formação e sem serventia para comunidade.

Por esta razão, em meados de 2008, as entidades do consorcio de Juventude³, necessitando de espaço para fazer formação de base principalmente da Juventude Rural, ocuparam o espaço e passaram a realizar cursos de capacitação e de qualificação, fazendo o processo de logística, limpeza, conservação e preservação do espaço, mesmo sem autorização do estado.

Tendo posse dessa situação, como consta na ata de fundação, os membros representantes da sociedade civil, dos movimentos sociais, as entidades representadas⁴, no dia cinco de fevereiro 2009, tomaram a iniciativa de exigir ainda mais do Estado com aproveitamento da unidade para implantação de um Centro de Educação Profissional do Campo.

Essa Unidade Escolar possui características específicas por desenvolver formação de Ensino Médio Integrada à Educação Profissional, com o propósito inicial de atender os anseios e as demandas da comunidade local, bem como as especificidades do campo. Essa proposta de educação também foi pensada para contemplar o saber sistematizado e popular, a organização comunitária e política de

³ Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Santaluz e membros da sociedade civil, dos movimentos sociais e instituições religiosas;

⁴ Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Agricultura Familiar de Santaluz – STRAF, Sindicato dos Trabalhadores da Pedra de Santa Luz – STP, Cooperativa dos Trabalhadores da Pedra de Santa Luz – COOTEPEDRA, Instituto Ariri – Santa Luz, SICOOB ITAPICURU, Coletivo de Jovens, Centro de Apoio aos interesses Comunitário de Santaluz- CEAIC, GERMINAR, Associação dos Professores Licenciados da Bahia – Santa luz – 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.

desenvolvimento local, além da convivência com o semiárido e preservação ambiental, as tecnologias alternativas e a inclusão social para o mundo do trabalho, como aparecem nos treze fundamentos definidos pelas entidades na ata de criação de cinco de fevereiro de 2009.

A necessidade de mudança do nome de Luiz Eduardo Magalhães para Colégio Estadual Paulo Freire, se justifica pelo fato de Paulo Freire ser um dos maiores educadores da humanidade e o grande mestre da Educação Popular com o maior mérito histórico e de melhor interpretação da “pedagogia do oprimido”.

Por outro lado, a mudança do nome também contribuiu para definição da concepção da escola que vem sendo construída, pois a Pedagogia Freiriana defende a VIDA e nela está contida: o conhecimento, os saberes, o diálogo, a autonomia, a liberdade e a esperança. Esta concepção pedagógica de Freire também está fundamentada na valorização dos sujeitos e das experiências do cotidiano articulada com os saberes e lutas vividas compartilhadas na comunidade, sendo a consciência e a autonomia condições essenciais na formação dos sujeitos históricos e transformadores da sociedade.

Nesse momento inicial do debate acerca do processo de constituição da identidade institucional do Colégio Paulo Freire, nota-se a participação de diferentes entidades, organizações e movimentos sociais na luta pela construção de um projeto de educação escolar pública para o campo e para as camadas mais pobres do município e território, como fica explícito no Projeto Político Pedagógico (2013, p. 5). Por sua vez, acredita-se ainda que a organização do saber se realiza através das lutas comunitárias e das reivindicações, tornando-se um dos elementos indispensáveis nas conquistas dos direitos humanos e sociais, o que possibilita a construção de uma educação libertadora e popular.

Portanto, o CEEP Campo – Paulo Freire nasce mediante a política pública de Educação Profissional para atender as aspirações das entidades, organizações, movimentos sociais e dos trabalhadores do campo e para fortalecer a identidade do território do sisal. A sua constituição demandou debates, encontros, diálogos, negociações e embates políticos, como esclarece a afirmação de Muranim (2011, p. 52):

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de educação do campo, que se contrapôs ao conceito, as diferenças e as políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira.

De acordo com Muranim, é importante compreender as disputas em torno desses diferentes projetos, pois se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura de Estado, no qual podemos de um lado sinalizar a forte presença, por efeito do movimento inercial da perspectiva neoliberal; de outro uma concepção de educação defendida pela pedagogia Freiriana que serve como uma das principais bases da educação contemporânea, tanto para a educação tradicional como para todos os movimentos sociais e educativos pensados na perspectiva educação do campo.

Nesse sentido, o principal fundamento para construção do CEEP – Campo Paulo Freire teve como fonte de referência a “pedagógica do oprimido” enquanto símbolo de libertação, pensamento que fortalece e dignifica as ações de educação dos movimentos dos oprimidos do nordeste da Bahia e em especial do Território do Sisal com o propósito de implantação do CEEP, como fica explícito:

A comunidade Luzense, sente-se honrada por nesse momento histórico e pela oportunidade de oferecer a nossa juventude e a todos os envolvidos em processos educativos populares que defendem o poder e a autonomia dos movimentos comunitários e sociais, tendo como foco o desenvolvimento local. (PPP, 2013, p. 2).

Portanto, cabe uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores e do processo de funcionamento do CEEP Campo – Paulo Freire. Tal funcionamento tem contemplado os fundamentos e os objetivos pensados inicialmente? A pesquisa tem, justamente, a intenção de responder a essa provocação.

O CEEP – Campo Paulo Freire teve a sua existência fundada em uma realidade social complexa, constituída de desafios climáticos, pouca estrutura e tecnologias alternativas, recursos financeiros escassos, sem material didático pedagógico, poucos recursos humanos e de projetos com precária assessoria. Oficialmente, nesse momento inicial enquanto Colégio Paulo Freire em 2009, a oferta era apenas de programas estaduais (Projovem Urbano) e de cursos pré-vestibulares, como afirma o depoimento da professora Therezinha Beatriz⁵:

⁵**Therezinha Beatriz Alves de Andrade** – cansada de ver sua pia se encher de arroz todos os dias, pensou delicadamente e inventou o escorredor de arroz – Representação da professora, Reda, carga Horária - 20 horas, Área de Formação – Nutrição - cor parda, idade 35 anos, sexo feminino.

Desde antes de o Paulo Freire ser CEEP, o Paulo Freire era só colégio do Estado, a gente chegou aqui com a turma do PROJOVEM URBANO⁶, não tinha nenhuma turma na escola, só tinha a turma de pré-vestibular. O Paulo Freire ainda estava em construção, quando falo em construção não estou mim referindo a construção de paredes, de estrutura física, falo de construção da estrutura interna, não tinha pessoal de apoio, tinha só a diretora, não tinha ninguém da parte administrativa da secretaria, não tinha nem material pedagógico, a gente foi conquistando tudo isso. Então essa questão do Paulo Freire ser inserido nesse contexto de CEEP tem uma importância muito grande. Só que pelo fato de ter sido uma coisa rápido, a gente ficou com algumas deficiências em questão de laboratório, de formação, montagem e manutenção de laboratório, falta pessoas qualificadas para isso (BEATRIZ, 2016).

Portanto, em decorrência da transformação do Colégio Paulo Freire em CEEP – Campo Paulo Freire, pelas suas características específicas, a instituição de ensino foi incluída no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino enquanto uma Unidade Escolar de Porte Especial, de acordo com 2º art. do Decreto nº11.355 de 4 dezembro de 2008. A implantação do CEEP no município de Santaluz, articulada pelas entidades sociais vem possibilitar a Educação Profissional do Campo de forma inovadora com a educação básica, proposta que precisa ser integrada às diferentes formas de educação, ao mundo do trabalho, à ciência e à tecnologia para conduzir a um processo permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

4.3.1. Estrutura Econômica e Ocupacional do Município de Santaluz

A estrutura econômica e ocupacional do município de Santaluz, além das dificuldades enfrentadas com as características específicas da região semiárida, tem um baixo índice pluviométrico. A população tem como base o trabalho do campo, a produção da terra, basicamente da cultura de extração do sisal ou agave (fibra) com uma quantidade produzida em 2010, segundo IBGE de 11.910 toneladas, assim como da produção da agricultura do milho, feijão, mandioca, hortaliças e da extração de castanha de caju, umbu e da oleaginosa – licuri (coquinho). Destaca-se ainda a pecuária com criação de rebanhos bovinos de leite e corte, ovinos, caprinos, asininos, muares, galinhas caipira de postura e frango.

⁶ Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008/ Decreto Nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011. Tem o objetivo de promover a reintegração do jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. O programa tem por finalidade ainda, garantir aos jovens brasileiros ações de elevação de escolaridade, visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional inicial e participação cidadã, na forma de curso.

A estrutura econômica e ocupacional da população de Santaluz tem também como base a produção industrial e comercial de pequenas e médias empresas. Segundo dados 2013 da JUCEB (Junta Comercial do Estado da Bahia), o município possui registros de 88 indústrias e 538 estabelecimentos comerciais.

Outra parte da população se mantém ainda no setor de produção de bens com a produção de cromo, ouro, magnésio, prata e granito azul para a produção de lajes, meio fios, paralelepípedos e artesanatos, com destaque para os serviços de pedreiras distribuídos no interior do município. Sem esquecer-se das famílias que se mantêm através do emprego público, aposentadorias rurais e programas sociais como bolsa família que ajudam a complementar a renda de muitos luzenses. Os sujeitos históricos e sociais aprendem a aperfeiçoar e aproveitar os recursos disponíveis, próprios do município e região na busca de melhoria das condições de vida, em Santaluz não é diferente.

4.4. A Estrutura Física e Organizacional do CEEP CAMPO - PAULO FREIRE

Toda instituição escolar que zela por suas finalidades, determinam papéis e responsabilidades entre seus segmentos. A estrutura organizacional e administrativa regulamentada pela Portaria Estadual nº 8.676/09, publicado diário oficial 16 de abril 2009, dispõe de uma gestão compartilhada composta por quatro gestores: um diretor geral, um vice-diretor administrativo-financeiro, um vice-diretor pedagógico e de um vice de articulação com o mundo do trabalho. Fazem parte ainda dessa estrutura a secretaria escolar com seus funcionários, os estudantes, professores que em muitos casos desenvolvem funções de orientadores de estágios, coordenadores e articuladores de curso, sem esquecer dos pais, comunidade e entidades sociais.

Para professora Krawczyk (2003, p. 133):

A gestão das unidades escolares é compartilhada entre um grupo de docentes que formam a equipe diretiva ou de gestão, a depender do estado em questão; a constituição dessas equipes é diferente em cada um deles, e também são distintos os recursos humanos disponíveis, mas em todos os casos busca-se contemplar a coordenação administrativa e pedagógica da escola.

Para construção de uma proposta de Gestão Democrática da Educação Profissional enquanto estratégias e níveis de articulação para envolvimento de todos segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação, Kuenzer; Grabowski (2006, p. 311) destacam os grandes desafios que

precisam ser enfrentados pelo governo e pela sociedade civil organizada para superar a fragmentação e qualificar a participação com a finalidade de produzir resultados socialmente satisfatórios de desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, percebe-se como um grande desafio a necessidade de mudança de paradigma e de mentalidade de toda comunidade escolar para uma nova proposta educacional, que caracterize a conscientização dos atores sociais e implique na necessidade de um comportamento diferenciado para tomada de decisão e fazer valer o verdadeiro sentido da gestão democrática e participativa.

Para Oliveira, Moraes e Dourado (2010, p. 2) o conceito de Gestão Democrática pode ser assim entendida:

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim nos processos decisórios da escola.

Essa estrutura organizacional parte do princípio norteador da Gestão Democrática, pois entende-se que é uma forma de gerir uma instituição, de maneira que possibilite a efetivação da democracia, da participação social e da transparência na busca de um trabalho com qualidade, visto ser inegável a importância destes valores para a edificação de uma escola adequada que tem como missão contribuir para a inserção dos seus discentes de modo satisfatório no mundo do trabalho e na sociedade.

Para garantir a gestão democrática, faz-se necessário organizar uma estrutura de ordem interna, no sentido de definir e dispor de funções que assegurem o funcionamento da escola. Essa estrutura é, geralmente, representada



graficamente por um organograma. Sendo assim, esse organograma foi construído com o propósito de fazer representação da gestão compartilhada desenvolvida pelo CEEP – Campo Paulo Freire.

Logo, para assegurar um bom funcionamento institucional, no caso específico do Centro de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire, a escola precisa dispor de itens essenciais, pois são eles que irão assegurar uma aprendizagem satisfatória dos alunos, recursos pedagógicos, instalações físicas, recursos humanos, mobiliário, equipamentos e currículos que devem estar disponíveis e em bom estado de conservação.

Em se tratado de Recursos humanos a instituição dispõe de 4 pessoas que atuam como auxiliar administrativo, 3 pessoas que se ocupam dos serviços gerais (limpeza), 2 merendeiras e 2 porteiros. Conta ainda com uma equipe de docentes compostos por 23 professores, sendo 13 professores, ou seja, 56,5% dos professores fazem parte da Educação Básica com formação em Licenciatura em Ciências Biológica, História, Geografia, Matemática, Pedagogia, Letras-Português e Inglês. Da Educação Profissional dispõem de 10 professores, 34,5% com Formação Específica de acordos os cursos realizados Bacharel: Economia, Enfermagem, Engenheiro Agrônomo, Médico Veterinário, Nutricionista, Administração, Assistente Social e Tecnólogo em Gestão Ambiental.

Por um lado, fica evidente que todos os professores da Educação Básica são licenciados e possuem formação pedagógica, o que pode ser considerado um avanço na educação. Nota-se também que professores da educação básica complementam sua carga horária com componente curricular da educação profissional. Já os professores da Educação Profissional, para melhor desenvolver a sua função de regência, necessitam de formação pedagógica, assim como a equipe de professores precisariam de uma formação específica em Educação Profissional do Campo para melhor continuar atuando na instituição de ensino.

Fazendo ainda análise quantitativa sobre o vínculo empregatício do professor no ano de 2016, apenas 4 professores, ou seja, 17,4 % fazem parte do regime de contratação Efetiva. Sendo que 3 desses professores compõem a direção (gestão) da escola, apenas 1 professor efetivo se encontra em sala de aula. Enquanto 82,6% corresponde ao regime de contratação Especial de Direito Administrativo – REDA, contratados para o período de 2 anos, prorrogável por igual período.

Em se tratando da questão de gênero, 26% dos professores são do sexo masculino e 74% do sexo feminino, o que demonstra um maior número de mulheres

atuando na educação com média de idade entre 28 a 45 anos, atuando a maioria no CEEP com carga horária 20 horas, porque desempenham função em outras instituições.

Com essa realidade, a partir do regime de contratação, pode-se afirmar que é pouco o número de professores efetivos atuando no CEEP Campo – Paulo Freire é um fator que contribui para a falta de sentimento de pertença no que diz respeito à segmentação das ações que são desenvolvidos. Esse não é o único fator determinante para a realização de trabalhos individuais, mas na prática dos não efetivos estão envolvidas questões relacionadas às condições de trabalho, ficando mais suscetível o risco de perder o emprego, a desqualificação da profissão e o fracasso de estratégias supostamente efetivadas para melhorar as condições dos professores tendem a gerar um cenário bastante desfavorável para concretização do perfil docente desejado.

Outros fatores importantes sobre a contratação de profissionais principalmente para educação profissional, diz respeito a baixa atratividade da carreira, em face da sua desvalorização social, baixos salários, precárias condições de trabalho, precário nível de profissionalização, alunos cada vez menos comprometidos, baixo reconhecimento, alto nível de estresse e crescente intensificação das tarefas (KUENZER, 2011, p. 672).

A falta de estabilidade gera insegurança e a conciliação com outros trabalhos dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, mas assegura um rendimento mensal melhorado para o professor que precisa se desdobrar para obter um melhor salário. (KUENZER, 2011, p. 672).

Nesse cenário, evidencia-se um grande desafio para estruturação da rede estadual de ensino da Bahia, mediante a realização de um concurso público com especificidade para Educação Profissional.

O Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, localizado a margem da Rodovia - BA 120, KM 52, Rua 8 de maio s/n, Bairro Mãe Rufina, tem uma estrutura bem arejada e bem conservada. A unidade escolar dispõem na infraestrutura física de: 7 salas de aula, sala de professor; secretaria; laboratório de informática com 12 computadores; laboratório de Ciências com equipamento de Análises Clínicas e para o Curso de Nutrição e Dietética; sala de direção; sala de vice direção; sala de coordenação onde hoje funciona sala da Plataforma Freire; biblioteca com pouca quantidade de livros em seu acervo; cozinha com cantina;

quadra poliesportiva; estacionamento; guarita; caixa d'água que serve para armazenamento de água, como pode ser observado na fotografia (nº figura – 01) abaixo:



Figura 3 - Fotografia – Estrutura Física do CEEP CAMPO Paulo Freire

Vale salientar que com a criação da SUPROF, o Estado aproveitou estruturas existentes na rede estadual de ensino com o propósito de fazer adequação e modernização das unidades escolares, o que incluiu reforma e ampliação, equipagem de laboratórios e montagem do acervo bibliográfico, para melhor atender ao público de Educação Profissional e formação técnica favorecendo a possibilidade do exercício da relação teoria-prática. Contudo, já se passaram 6 anos de funcionamento e as adequações ainda não aconteceram na estruturação do CEEP Campo – Paulo Freire, o que acarreta em dificuldades no processo de desenvolvimento educacional e do ensino-aprendizagem.

4.5. Trajetória dos Cursos Técnicos do CEEP Campo – Paulo Freire (2009 – 2016)

Fazendo um panorama geral, a portaria de nº 5.835/2009 D.O 03/03/2009 define o ato de Criação do Colégio Estadual Paulo Freire e a portaria nº 7.229/2009 D.O 25 de agosto de 2011, dispõe sobre transformação da unidade escolar em Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire, credenciado e lhe dando legitimidade para fazer oferta da Educação Profissional de acordo com as determinações e orientações da Secretaria Estadual de Educação através

Superintendência da Educação Profissional (SUPROF) para consolidação de uma instituição pública e gratuita na região no território do sisal.

A implantação de uma educação nos moldes do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE abre uma nova perspectiva para construção teórico-prática de uma educação tecnológica e emancipatória que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio- históricos e culturais para contribuir e potencializar os arranjos produtivos locais e promover a inserção da juventude no mundo do trabalho. Como escreve Moura (2010, p. 885):

É preciso que a educação profissional no País atenda de modo qualificado as demandas crescentes por formação de recursos humanos e difusão de conhecimentos científicos, e dê suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico – social.

Com o propósito de atender aos objetivos apresentados anteriormente, a Câmara de Educação Básica (CEB) em cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.131/95 e na Lei 9.394/96 elaborou Diretrizes Curriculares que fundamentam a Educação Profissional de Nível Técnico, orientando sobre as responsabilidades do atendimento no sistema de ensino que implica em considerar a política de igualdade na perspectiva da inclusão para promover medidas de adequação da escola à vida do campo.

Esse marco legal, define que as orientações curriculares devem estar em conformidade com o Decreto nº. 5.154/2004, que no artigo 39 define a educação profissional e tecnológica, em cumprimento dos objetivos da educação nacional, que deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia com a finalidade de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Com bases nas leis mencionadas e na busca do atendimento às demandas locais no que diz respeito à preparação do cidadão para o mundo do trabalho, sem perder de vista as características socioambientais e culturais da região, o colégio Paulo Freire, como era chamado, iniciou seus trabalhos de Educação Profissional em 2009 com a oferta apenas Curso de Qualificação Profissional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens PROJovem TRILHA⁷, do Arco Ocupacional – Agro

⁷ **PROJETO TRILHA** faz parte do Programa Estadual de Inserção de Jovens no Mundo do Trabalho, criado pelo Decreto Estadual de nº 11.262, em 21 de outubro de 2008, com objetivo de estimular o retorno dos jovens (com idade entre 18 e 29 anos) às salas de aula, para promover a elevação da

extrativismo, em parceria com a Prefeitura Municipal de Santaluz, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e as comunidades locais, onde aconteceram às etapas da formação de 5 turmas, quase sejam: Comunidade de Mucambinho, Várzea da Pedra, Quixaba e no assentamento da Lagoa dos Boi (Rose), assim afirma um dos depoentes.

Com a ampliação da área de abrangência e com atendimento a um número maior de estudantes da região em Educação Profissional, em 2010 o CEEP – Campo – Paulo Freire em parceria com o CEEP SEMIÁRIDO localizado em São Domingos, procurando atender aos objetivos e metas do Plano de Educação Profissional da Bahia e contribuir com a ampliação da oferta da Educação Profissional no território do sisal, abriu-se mais oportunidade de oferta com uma nova modalidade Subsequente (PROSUB) com a efetivação da publicação no Diário Oficial de 27 e 28 de novembro 2010 da Portaria nº 8.199/2010 que dispunha sobre a realização do sorteio eletrônico para 60 vagas (2 turmas) para Curso Técnico em Agropecuária. As inscrições para o sorteio eletrônico foram realizadas entre os dias 29/11 à 10/12/2010. O sorteio ocorreu em 16 de dezembro e o início das aulas em 07 de fevereiro de 2011.

As formas de ingresso de estudantes no CEEP Campo – Paulo Freire acontecem de maneiras diferentes de acordo com as modalidades de educação. Na modalidade de Ensino Médio Integrado o ingresso se dá por interesse do estudante, em comum acordo com a família, pelo curso. O mesmo critério utiliza-se para modalidade de PROEJA Médio, tendo um diferencial do fator idade. A idade mínima para a matrícula é 18 anos.

Já na modalidade subsequente (PROSUB), de acordo com o plano de educação profissional da Bahia e a Lei Estadual, 10.955, de 21 de dezembro 2007, para ingresso no curso é necessário que o estudante faça inscrição de forma eletrônica, demonstrando interesse em participar do procedimento de sorteio

escolaridade, a certificação do ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, para contribuir para a formação integral, motivando os jovens na perspectiva de geração de renda e para o exercício da cidadania, (MEC, 2016).

Em 2009 o COLÉGIO PAULO FREIRE passou a ofertar o programa PROJOVEM URBANO – Projeto Qualificação Profissional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, no Arco Ocupacional Agro extrativismo com a finalidade de possibilitar a oferta de novas oportunidades pedagógicas como instrumento de apropriação de saberes e competências necessárias para o desenvolvimento satisfatório das atividades profissionais, assim como mobilizar conhecimentos e valores pessoais dos alunos, na perspectiva de redimensionar sua prática social e inserção no mercado formal e informal de trabalho, desenvolvendo habilidades para atender aos requisitos da vida profissional, (MEC, 2016).

eletrônico, processo democrático que permite a igualdade de condições, independente de raça, cor, partido político ou religião para os egressos da rede pública e concluintes do Ensino médio, além da oportunidade de acessar a Educação Profissional gratuita mediante inscrição e sorteio público. Contudo, é notório perceber que o ingresso do CEEP Campo – Paulo Freire não garante critérios e especificidades para estudantes oriundos do meio rural, mesmo sendo a unidade um Centro de Educação que tem perspectiva o atendimento aos sujeitos do campo.

Posto isso, para melhor caracterização da trajetória do CEEP Campo – Paulo Freire fez-se a definição de eixos tecnológicos, modalidades, cursos, projetos e ações que contribuíssem para construção da sua identidade histórica enquanto entidade da Educação Profissional do Campo.

Atualmente, o CEEP Campo – Paulo Freire trabalha com três Eixos Tecnológicos de acordo com o que prever a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e o Decreto nº. 5.154/2004 no capítulo III, artigo 39 e inciso 1º que define:

Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

Portanto, atendendo a orientação da legislação 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 segue:

- **Eixo Tecnológico RECURSOS NATURAIS:** modalidade Ensino Médio Integrado: Curso Técnico Agroecologia, Curso Técnico em Zootecnia; modalidade Subsequente: Curso Técnico em Agropecuária, PROJOVEM TRILHA Agro extrativismo e PROJOVEM URBANO Agro extrativismo.
- **Eixo Tecnológico GESTÃO E NEGÓCIO:** modalidade Ensino Médio Integrado: Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Recursos Humanos; modalidade Subsequente: Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Recursos Humanos, Curso Técnico

em Cooperativismo; modalidade Proeja Médio-Técnico: Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Secretariado;

- **Eixo Tecnológico AMBIENTE E SAÚDE:** modalidade Ensino Médio Integrado: Técnico em Análises Clínicas, Curso Técnico em Nutrição e Dietética; modalidade Subsequente, Curso Técnico em Nutrição e Dietética.

De acordo com essa trajetória e buscando ampliar a sua área de abrangência com atendimento às demandas locais no que diz respeito à preparação do cidadão para o mundo do trabalho, em 2012, foi implantado no CEEP Campo – Paulo Freire o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁸. Nesse momento cabe uma reflexão sobre a necessidade da contemplação da concepção e metodologia que garanta as especificidades da educação do campo nessa modalidade de formação aligeirada. Para a compreensão do processo, vale recorrer a Kuenzer (1998, p. 68), para quem:

A oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador não tem mostrado melhoria nas condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente em precária escolarização e precariamente “socializados”.

Para Martins & Caldart (2013, p, 70):

O PRONATEC dá centralidade à educação profissional para a inserção nos mercados de trabalho precarizado, representando um recuo histórico em relação as discussões sobre integração entre educação básica e técnica (que estão no bojo da criação da expressão “educação profissional”) e ainda mais ao debate de uma perspectiva de educação politécnica. Nossas demandas e prática formativas caminham no sentido inverso.

O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal em 26 de outubro de 2011 com a sanção da Lei nº 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Seus cursos são de qualificação profissional vinculado aos Eixos tecnológicos já ofertados pela Unidade Escolar⁹. A carga horária varia entre 240 a 600 horas/aulas.

⁸ Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

⁹ Curso de Qualificação Profissional em Auxiliar Financeiro; Auxiliar Técnico em Agropecuária; Criação de Animais de Médio Porte; Agentes de combate as Endemias; Atendente de Nutrição; Recepcionista em Serviços de Saúde e no eixo de Desenvolvimento Educacional e Social, Curso de Qualificação em Agente de Projetos Sociais. Para efetivação e realização das turmas foram feitas

A prioridade é atender aos estudantes do 2º e 3º ano de Ensino Médio – Formação Geral.

Os principais objetivos do programa são de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público e ampliando as oportunidades educacionais dos trabalhadores. Contudo, nesse momento de apresentação da trajetória do CEEP Campo – Paulo Freire cabe uma importante reflexão. É importante problematizar: com todo esse leque de oferta de cursos e modalidades não seria arriscado que o CEEP torne-se um grande balcão de oferta de cursos profissionalizantes para atender apenas às demandas e exigências da secretaria do estado, sem levar em consideração o seu foco de Educação Profissional do Campo?

4.6. Perfil Profissional dos Estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire

O Centro conta com o total de 405 alunos distribuídos nas modalidades de Ensino Médio Integrado – 186 alunos; Proeja Médio – 47 alunos, Subsequente (PROSUB) – 172 alunos, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O público atendido pertence a cinco municípios do Território do Sisal localizados no entorno de Santaluz, Valente, Conceição do Coité, Queimadas e Retirolândia.

Para estudo dos dados da avaliação institucional, no contexto CEEP CAMPO PAULO – FREIRE, a vida cotidiana passa a ser foco de análise e a construção do conhecimento um caráter potencialmente transformador, envolvendo a participação das pessoas comuns, não só de pesquisadores, o que tende a tornar a ciência mais democrática e participativa.

Portanto, nessa parte da pesquisa procura-se caracterizar o universo escolar da instituição pesquisada com a finalidade de responder as inquietações que serviram de base e como ponto de partida para compreender os objetivos definidos e confirmar a hipótese levantada ao longo do trabalho.

Para caracterização da abordagem quantitativa, faz-se apreciação e tabulados dos dados dos questionários aplicadas aos 134 estudantes, ou seja, **35,63%** dos estudantes matriculados presentes em sala de aula no dia da aplicação

parcerias com unidades escolas a exemplo de Colégio Estadual Nocy Novais, Povoado do Pereira; Colégio Estadual Tarcilina Borges de Barros, ambos de Santaluz; Colégio Santo Antônio de Queimadas e Colégio Santa Bernadete, esses dois últimos do município de Queimadas.

dos questionários. A distribuição dos estudantes se deu a partir dos três eixos tecnológicos e das 9 turmas ofertados pela CEEP Campo – Paulo Freire para contemplação do universo escolar. Além disso, foi feita ainda tabulação dos questionários fechados e aplicados ao conjunto de 10 professores, que corresponde a 43,47% dos professores que atuaram em 2016. Para melhor exposição dos resultados, apresenta-se gráficos com interpretação das respostas sob a ótica dos agentes educacionais que participaram do universo da pesquisa.

Para aplicação dos questionários fechados foram distribuídos individualmente para os estudantes e professores que responderem sem consulta e de forma individual, de acordo com sua análise, interpretação e opinião da realidade vivenciada na escola.

Para caracterização da abordagem qualitativa, discute-se os resultados a partir da interpretação das entrevistas realizadas com professores e gestores. Para melhor exemplificação e verificação dos resultados, apresenta-se os depoimentos na íntegra, fazendo a identificação com nomes de grandes inventores brasileiros para colocar os depoentes no anonimato.

Além do mais, foi feita a sistematização das atividades em momentos coletivos com estudantes e professores que serviram como norte para estudo e interpretação do Projeto Político Pedagógico a partir da análise documental. Para melhor caracterização do universo escolar apresenta-se abaixo a Tabela 1 que exemplifica os eixos tecnológicos, as modalidades ofertadas, bem como o universo de estudantes matriculados em 2016 e o conjunto de professores que participaram do processo de pesquisa.

UNIVERSO DAS TURMAS PESQUISADAS – DADOS - 2016

DADOS	MODALIDADE/ SERIE/MODULO	Nº MATRICULADO	Nº PESQUISADO
EIXO: SAÚDE			
Tec. Análises Clínicas	EPI – 3º série	6	5
Tec. Nutrição e Dietética	EPI – 1º série	36	00
Tec. Nutrição e Dietética	EPI- 2º série	25	24
Tec. Nutrição e Dietética	PROSUB – 4º módulo	21	15
TOTAL		91	44
Percentual de Estudantes pesquisados no eixo			48%
EIXO: GESTÃO E NEGOCIO			
Tec. Administração	EPI - 4º serie	12	10
Tec. Adm. PROEJA	PROEJA -5º módulo	20	15
Tec. Administração	PROSUB -1º módulo	28	00
Tec. Administração	PROSUB -3º módulo	20	00

Tec. Recursos Humanos	EPI – 3º Série	15	00
Tec. Recursos Humanos	PROSUB - 4º módulo	11	9
Tec. Comércio	PROSUB -1º módulo	24	00
TOTAL		138	34
Percentual de Estudantes pesquisados no eixo			24,64%
EIXO: RECURSOS NATURAIS			
Tec. Agropecuária	PROSUB - 1º módulo	29	00
Tec. Agropecuária	PROSUB - 4º módulo	27	18
Tec. Agroecologia – M	EPI – 2º Série	18	16
Tec. Agroecologia – V	EPI - 2º Série	28	22
Tec. Zootecnia	EPI - 1º Série	35	00
Zootecnia	EPI - 4º Série	10	00
TOTAL		147	56
Percentual de Estudantes pesquisados no eixo			38%
Total Geral de estudantes		376	134
Percentual Geral de Estudantes pesquisados			35,63%

Tabela – 1 – Universo dos Estudantes Matriculados e Pesquisados - Dados – 2016

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Do universo dos 134 alunos pesquisados, cerca de 30% dos estudantes vem da zona rural desses municípios. São filhos de agricultores e agricultoras familiares de classe média a baixa, que tem uma economia baseada no trabalho do campo: extrativismo do sisal, criação de animais de pequeno e médio porte, da produção de leite, da agricultura e cultivo de hortaliças e da extração de pedra. O resto dos estudantes – 70,15% – são oriundos da zona urbana, localizados na periferia das cidades. Como pode ser analisado no gráfico 1 com perfil dos estudantes dos cursos técnicos do CEEP Campo – Paulo Freire.



Gráfico: 1- Perfil Profissional dos Estudantes (2016)

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Diante dos dados intrigantes dessa realidade, percebe-se uma grande contradição. Como pode um CEEP do CAMPO ter como principal público estudantes provenientes do centro urbano? Não se pode dizer com isso que o CEEP do Campo não atenda estudantes do meio urbano, até por que a escola se localiza no perímetro da cidade. No entanto, o seu público principal precisa ter suas origens e convivência com a realidade do campo, tendo em vista que a escola foi constituída com a perspectiva de atender prioritariamente ao público que teve historicamente negligenciado o acesso à educação. De acordo com Ribeiro (2013, p. 41) “o campo nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é 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”.

Portanto, por ser uma escola de educação profissional na perspectiva do campo, precisa ter clareza da sua finalidade, qual seja, possibilitar formação diferenciada, específica e técnica para que os sujeitos possam contribuir com o desenvolvimento de sua comunidade local, município e até mesmo da região. Mas essa questão pode ser compreendida de acordo com o que escreve Caldart (2015, p. 117): “potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formulação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social”.

Os dados apontam um grande desafio, indicando que algo precisa ser feito para atender ao público para qual o CEEP foi construído. Uma escola do campo, um tipo diferente de escola, uma escola que reconheça e ajude a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade (CALDART, 2003, p. 66).

Para que ocorra a vinculação do CEEP aos seus objetivos, a Secretaria de Educação do Estado precisa definir critérios que priorizem os alunos oriundos do campo. Em contrapartida, é necessário um trabalho de base e de mobilização social das comunidades rurais, mediante apresentação da instituição CEEP Campo, seus objetivos, missão e cursos ofertados. Por outro lado, ainda é importante a realização de parceria com entidades sociais e órgãos públicos que desenvolvem trabalhos de assistência técnica e extensão rural para melhor divulgar nas comunidades rurais e no interior dos municípios a abrangência da escola e o seu perfil institucional.

Nesse debate não se trata de destruir a cidade para construir o campo e vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. “Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa” (MEC - Cadernos de Subsídios, 2003).

Então, com essa leitura da realidade há que se pensar em como potencializar o trabalho desenvolvido pelo CEEP Campo Paulo Freire as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumirem como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade, (CALDART, STEDILE; DAROS, 2015, p. 117).

Entre os estudantes pesquisados foi também importante avaliar a faixa etária, e a situação de gênero na realidade das 9 turmas dos Cursos Técnicos ofertados pelo CEEP Campo – Paulo Freire, classificando por modalidade. Os estudantes que frequentam o Ensino Médio Integrado (EPI) encontram-se na faixa etária de 15 a 19 anos, percebe-se aqui que muitos alunos chegam ao ensino médio fora da faixa etária ideal: dos 15 aos 17 anos. De acordo com dados do Censo Escolar de 2007, apresentado por Moehlecke (2012, p.43) “apenas 56% dos alunos que frequentavam ensino médio estavam na faixa etária ideal, 37% tinham entre 18 a 25 anos e 7% mais de 25 anos, acentuando-se essa tendência nas regiões Norte e Nordeste, onde 60% dos alunos do ensino médio possuem 18 anos ou mais”. Por sua vez, na turma pesquisada de Proeja Médio encontra-se um perfil de Idade entre 20 e 52 anos.

Em se tratando da modalidade Subsequente (PROSUB) o perfil etário é bastante diversificado com grande disparidade de idade entre os estudantes. Nas turmas pesquisadas identificou-se uma faixa etária de 18 a 50 anos, pois se trata de uma modalidade para estudantes que já concluíram o ensino médio. Nessa categoria o ingresso se dá por sorteio eletrônico. Como muitas pessoas não tiveram oportunidade de entrar no ensino superior, optaram pelo curso técnico mesmo depois de muito tempo afastado da escola.

Com relação a situação de gênero nas 9 turmas pesquisadas pode-se constatar que apenas 24% dos estudantes pesquisados são do sexo masculino e 76% do sexo feminino. Nesse sentido, cabe também indagar por que as mulheres têm tido uma participação expressiva em comparação aos homens nos cursos técnicos do CEEP? Historicamente o êxito das jovens mulheres nos estudos sempre foi mais elevado em comparação aos jovens homens. O que está relacionado com os processos diferenciados de transição para a vida adulta. Tradicionalmente, na camada mais pobre da sociedade, principalmente na população do campo, as famílias priorizam os jovens homens para inserção do trabalho. Entende-se essa forma como alternativa de contribuição para o sustento da família, enquanto as jovens mulheres podem dedicar mais tempo aos estudos. Segundo Sposto e Souza, (2014, p. 47):

não há dúvida de que a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora. De acordo com dados da PNAD 2011 mais de 22,7 milhões de adolescentes e jovens com idade entre 15 e 24 anos trabalhavam, procuravam por trabalho ou desempenhavam atividades domésticas (conciliando ou não os estudos) o que corresponde a 68,8% dos indivíduos desta faixa etária.

De um outro ponto de vista, é possível notar que nas últimas décadas há uma grande ascensão social da mulher que tem buscado maior participação política e profissional, exigindo maior igualdade de gênero, direitos sociais, acesso à cidadania plena, inserção no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Vale salientar que é um dado importante da pesquisa, mesmo não sendo esse o nosso objeto de investigação; mas é importante registrar visto que pode servir de base e de provocação para um aprofundamento e investigação futura. Para melhor ilustrar o que vem sendo discutido, apresenta-se Gráfico 2: Gênero na Educação Profissional do Campo – CEEP Campo – Paulo Freire.

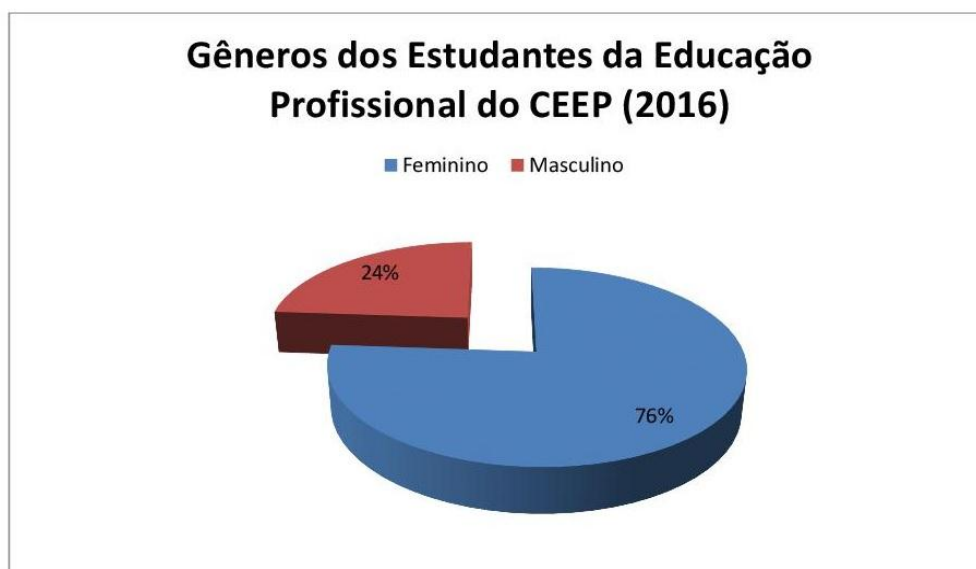


Gráfico 2: Gênero da Educação Profissional

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Procurando caracterizar o perfil de gênero de acordo com a modalidade de curso técnico ofertado, foi possível notar uma presença maior de mulheres em todos os cursos, porém só na modalidade do Ensino Médio Integrado e curso técnico em Agroecologia ganha destaque a presença masculina, o que demonstra uma grande diferença em comparação ao número de mulheres.

No geral esse público do Ensino Médio Integrado tem uma faixa etária entre 15 a 19 anos, na sua maioria adolescentes passando para fase de juventude. Nessa fase é comum os momentos de dúvidas e incertezas, falta de clareza, maturidade e até mesmo conhecimento do que propõem os cursos técnicos. Para melhor caracterização do perfil dos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire faz-se necessário elaborar um quadro sinóptico de acordo com modalidade de curso, levantamento da faixa etária dos estudantes pesquisados e segundo a opinião dos docentes.

Quadro Sinóptico 01 – Perfil dos Estudantes segundo os docentes por modalidade de ensino:

O PERFIL DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS DOCENTES POR MODALIDADE DE ENSINO		
Modalidade	Faixa Etária	Perfil dos estudantes segundo os docentes
Ensino Médio Integrado	15 a 19 anos	Estudantes adolescentes/jovens, com pouca maturidade e desmotivados;
Ensino Subsequente (Prosub)	18 a 50 anos	Estudantes trabalhadores (pais e mães) com maior interesse e motivação nos cursos de Educação Profissional, tendo em vista a necessidade do aperfeiçoamento profissional e inserção do mercado do trabalho.
Ensino PROEJA		Jovens e adultos trabalhadores (pais e mães) em busca

	20 a 52 anos	de escolarização e conhecer o desconhecido.
--	--------------	---

Quadro Sinóptico nº 01 - O Perfil dos Estudantes segundo os docentes por modalidade

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Analisando o perfil dos estudantes por modalidade, percebe-se que por consequência dos desequilíbrios estruturais e históricos frente às transformações e aos avanços tecnológicos, tem crescido o número de pessoas com idade mais avançada, convictas da falta que faz a escolaridade em suas vidas e em busca de um direito garantido para aqueles que não frequentaram a escola na idade esperada ou foram dela excluídos. Muitos homens e mulheres trabalhadoras, principalmente as mulheres, têm voltado à escola e faz opção por um curso de educação profissional na modalidade PROSUB (Subsequente) com a finalidade de realizar uma formação técnica para obter mais conhecimento e qualificação profissional, como pode ser analisado no gráfico 3, construído a partir do questionário de múltipla escolha que indaga aos estudantes por que fizeram opção por um curso de Educação Profissional no CEEP Campo Paulo Freire.

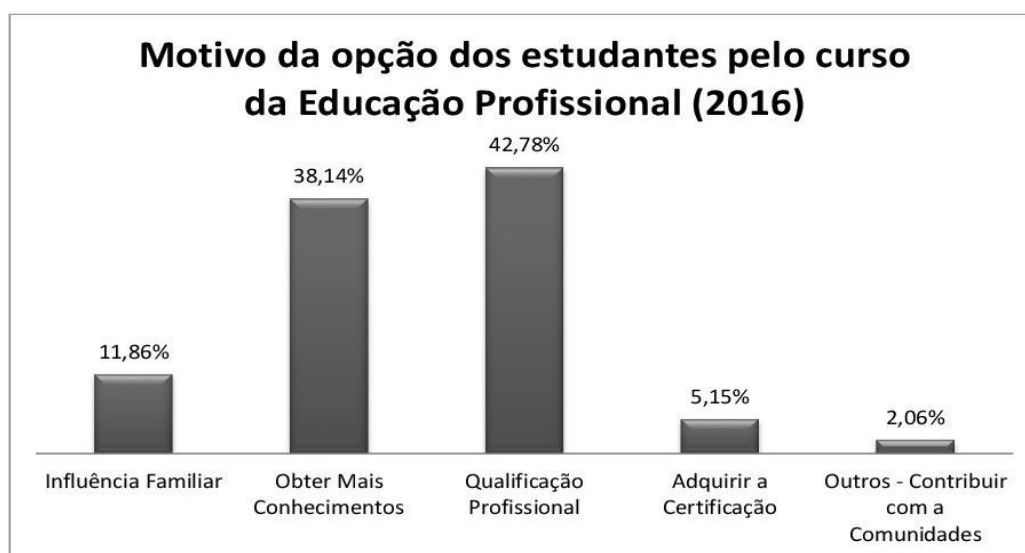


Gráfico 3: Motivo da opção dos estudantes pelo curso da Educação Profissional

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Os dados levantados evidenciam que o público jovem, adulto da modalidade subsequente (PROSUB) do CEEP Campo – Paulo Freire, são estudantes trabalhadores que se desafiam nesse processo de estudo/trabalho e isso lhe faz apresentar outras perspectivas de formação. Percebe-se uma grande procura de pessoas que por vários motivos não tiveram acesso ao Ensino Superior e/ou tiveram que abandonar a escola por falta de oportunidades. Essa busca é um indício importante do potencial de desenvolvimento profissional que poderá ser gerado a

partir da formação em cursos técnicos específicos para contribuir com o desenvolvimento das comunidades e com os arranjos produtivos locais. Nesse processo contraditório, Kuenzer e Grabowski (2006, p. 314) defendem

Que é preciso abrir espaços de participação para os que vivem do trabalho na formulação das políticas públicas de educação significa trazer para a cena outras formas de leitura e compreensão da realidade com base nas experiências e necessidades de uma classe que historicamente esteve ausente deste debate, na perspectiva da construção de políticas e projetos alternativos capazes de restaurar direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos.

Nesse sentido, a formulação de políticas públicas e o desenvolvimento de projetos alternativos para contemplar os trabalhadores e garantir um direito à educação que sempre lhe foi negado precisa ser um ponto de partida. Por sua vez, o sistema educacional tem necessidade de conhecer o universo dos trabalhadores (as) para compreender a realidade dos sujeitos com a perspectiva de construção significativas de ações no sentido de melhor entender o perfil dos estudantes, suas características, expectativas e possibilidades futuras.

De acordo com os relatos dos depoimentos dos professores, os estudantes da modalidade PROSUB são mais maduros, demonstram maior interesse e motivação pelos estudos e veem nos cursos profissionais uma oportunidade para a inserção no mercado de trabalho. Contudo, o que se observa é que mesmo entre esses indivíduos que já completaram o ensino médio, muitos ficaram afastados do processo de ensino e apresentam muitas dificuldades de leitura, escrita e de raciocínio matemático, se constituindo em um desafio aos professores e a escola que precisam construir um projeto de intervenção, a partir de propostas pedagógicas que possam redimensionar o processo ensino-aprendizagem para que haja mudanças positivas na qualidade do ensino, com o intuito de contribuir para a melhoria das condições da inserção sociocultural como profissionais qualificados disponíveis no mercado de trabalho.

Outro público com característica semelhante são os estudantes do PROEJA Médio, que assim como os estudantes do PROSUB, são trabalhadores, trabalhadoras, pais e mães que convivem com a luta diária dos afazeres do trabalho para garantir o sustento da família. Apesar do cotidiano pautado no trabalho, esses indivíduos se desafiam a buscar conhecer um mundo novo no processo de formação técnica integrado, fazendo a opção pelo curso da Educação Profissional com a

intenção de obter mais conhecimento, qualificação profissional, por que não dizer também escolarização e certificação para poder contribuir com a comunidade.

Portanto, a modalidade de PROEJA–MÉDIO é uma modalidade que tem finalidades, fundamentos e diretrizes que dão sentido a uma nova política pública nacional para formação de jovens adultos trabalhadores. Segundo Ramos (2011a, p. 104) essa nova política deve:

Constitui como uma política de inclusão educacional, visando a elevação de escolaridade da população e uma formação de qualidade, medida pelo trabalho, a ser assumida pelos sistemas e pelas instituições de ensino. Nesse sentido, ela precisa assegurar direitos, mas, também considerar os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, como requisitos necessários a uma política educacional que vise a formação de sujeitos capazes de produzirem sua existência por meio de seu trabalho.

Essa experiência de Educação Básica integrada à Educação profissional na modalidade de PROEJA, de acordo com o que prevê o decreto de nº 5.840/2006 de 13 de julho 2006, orienta a operacionalização de cursos no âmbito dessa modalidade pelas instituições públicas do sistema de ensino.

Nesse contexto, cabe a unidade escolar CEEP Campo Paulo Freire, refletir sobre a sua prática diária de formação na perspectiva da inclusão social para atender as especificidades e as demandas que esse público exige e espera. Nessa lógica de formação de Jovens e Adultos é relevante repensar o tipo de escola, a prática pedagógica e redefinir o projeto educativo a partir de uma outra metodologia de formação, com a intencionalidade de atender às necessidades reais desses sujeitos adultos e trabalhadores para contribuir com os arranjos produtivos locais e com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Como defende Machado (2006, p.7):

A elevação de escolarização e a educação profissional e tecnológica precisam também estar associadas aos recursos mobilizáveis para o desenvolvimento local, integrado e sustentável, como estratégia de um projeto soberano e autônomo do país. O decreto de nº 5.840/06, no parágrafo único do seu artigo 5º, determina, assim, que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem preferencialmente, ser as que guardam maior sintonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Assim, essas experiências, em diálogo com seus pressupostos, indicam a necessidade da instituição escolar fortalecer as suas ações no sentido de evidenciar os cursos ofertados para essa modalidade, na perspectiva de atender as

especificidades dos sujeitos trabalhadores, tendo ainda a pretensão de resgatar os direitos civis de acesso à educação historicamente negados.

Esses sujeitos aos quais nos referimos são predominantemente jovens e adultos de classe popular, filhos e filhas de trabalhadores assalariados, que produzem a vida de forma precária, do campo ou da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sobre essa realidade de tempos e espaços dos sujeitos reais que precisamos construir, na relação estado e sociedade, estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate a continuação do processo de escolarização para esses sujeitos. (FRIGOTTO, 2004, p. 57)

A definição do perfil dos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire por modalidade foi de suma relevância para compreender os estudantes investigados e os motivos que os levaram a optar pela educação profissional. Os estudantes dos cursos da modalidade de Ensino Médio Integrado, assim como subsequente (PROSUB) e PROEJA, como demonstra o gráfico, veem nos cursos de educação profissional uma chance para obtenção de conhecimentos e de qualificação profissional. Têm a consciência de que investir na formação profissional é adquirir novas competências e possibilidades que podem contribuir para torná-los uma pessoa mais humana, confiante, preparada e motivada para o exercício de uma atividade profissional que contribui para sua ascensão social com a inserção no mercado de trabalho e conseqüentemente no mundo do trabalho.

Contudo, vale salientar ainda que tudo que é novo causa estranheza, no gráfico também aparecem estudantes que afirmam estar na escola apenas para satisfazerem a vontade dos familiares, ou por não terem outra opção. Estes não veem nos cursos de educação profissional a possibilidade de se profissionalizar, tampouco um caminho para o desenvolvimento pessoal e para transformação da realidade em que está inserido.

Vale retomar ainda o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo (2013, p. 14) que reconhece a importância do perfil profissional do concluinte do Curso de Educação Profissional Técnico, das modalidades Ensino Médio Integrado, PROSUB (Subsequente) e PROEJA – MÉDIO, devendo os egressos atender às realidades reais dos sujeitos, desempenhando atividades para produção, formação, desenvolvimento e gestão na perspectiva do desenvolvimento humano para convivência com as adversidades da sustentabilidade. Assim, como conhecer e utilizar formas contemporâneas de linguagens, o exercício da cidadania e a

preparação para o mundo do trabalho, incluindo a formação ética para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico da realidade em que vive.

5. CAPÍTULO IV: VISÃO DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO, PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CEEP CAMPO – PAULO FREIRE

Nesse Capítulo procura-se analisar o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire, tendo como base os procedimentos da análise documental, das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados, o que possibilitou o debate das categorias principais, das subcategorias e a interpretação dos princípios da Educação do Campo em diálogo com a prática pedagógica dos professores, as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, a discussão de acesso e permanência na Educação Profissional a partir da avaliação dos cursos e dos princípios defendidos por Lucília Machado (2009).

O capítulo também aborda a concepção de Educação Profissional e a integração com a Educação do Campo para esclarecer os pressupostos que demandaram a investigação com o objetivo de contribuir com a construção de diretrizes que orientem o rumo do projeto de escola que o CEEP Campo – Paulo Freire precisa edificar, enquanto instituição idealizadora de sonhos com o

compromisso de promoção de uma Educação Profissional do Campo na perspectiva da inserção profissional, social e de emancipação humana.

Para a análise o documento do Projeto Político Pedagógico é fundamental, não apenas como um mero documento formal, mas como um projeto que efetivamente se constitui em um instrumento norteador de todas as ações pedagógicas e de gestão escolar. Portanto, é necessário pensar em um PPP que contemple metas e objetivos que contribuam para a formatação de uma escola mais significativa e democrática para os sujeitos do campo.

Em conformidade com a base legal, a LDB 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino, elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos com a participação da comunidade escolar, assegurando a autonomia das escolas, além de garantir que os projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica do local em que a escola está inserida, podendo proporcionar uma melhor condição de ensino-aprendizagem para os seus alunos.

A elaboração do PPP se constitui em um ato de planejamento, político e pedagógico que deve acontecer de forma participativa. Para Moacir Gadotti (1994, p. 2) “Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Todo projeto pedagógico da escola é também político”. Ainda nas palavras de Gadotti, “defendemos que a construção da identidade e a autonomia da escola não é outorgada, mas construída por aqueles que ali convivem”.

Segundo Silva (2010, p. 2), o processo de planejamento deve envolver diferentes maneiras para se realizar determinadas ações, com vistas a se alcançar metas e objetivos previamente definidos, estabelecendo ações, atividades, etapas e prazos para o seu desenvolvimento e operacionalização. O autor enfatiza ainda dois tipos de conceito de planejamento: o primeiro se fundamenta na capacidade do homem de antecipar, de projetar, de construir idealmente sua ação e sua intervenção no/e com o mundo. Já o segundo define o planejamento como um caráter processual, inacabado, incompleto.

Nesse contexto, o processo da elaboração de Projeto Político Pedagógico é um grande desafio, na medida em que deve ser elaborado na lógica do planejamento participativo. Tal planejamento deve ser feito mediante o envolvimento dos diversos segmentos da unidade escolar, significando mudanças de paradigmas. Para Diniz (2011, p 1).

É preciso entender o projeto político pedagógico da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação que se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados na educação.

Para isso, deve-se construir outra lógica de planejamento e de participação, já que ainda prevalece uma concepção paternalista e centralizadora das ações. Assim, acredita-se num projeto de Educação Profissional do Campo diferente, participativo e envolvente. Para que isso se torne possível é preciso mudar de posturas e concepções para construir a autonomia da escola e fortalecer o princípio da democracia.

Para iniciar o processo de avaliação e de análise do PPP do CEEP Campo – Paulo Freire é necessário indagar: O Projeto Político Pedagógico do CEEP trabalha na perspectiva contra-hegemônica em busca da superação da lógica do capital de produção e em prol da lógica do empoderamento social dos sujeitos, com concepção de novos paradigmas em busca de construção de um novo projeto de sociedade?

O Projeto Político Pedagógico é um ato político, de projeção da escola e de se pensar sobre o que existe e o que deseja alcançar, sendo imprescindível identificar os meios estratégicos que se pretende utilizar para concretização dos objetivos planejados. Para Veiga (2003, p. 1) todo projeto pedagógico da escola é também político por estar articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos.

Ilma Machado (2003, p.192) enfatiza que não há como negar as “fragilidades” da educação escolar que está se configurando no campo brasileiro. Porém, é prudente evitar avaliações apressadas e infrutíferas que atribuam ao próprio povo do campo a responsabilidade por essas mazelas. Assim, é necessário conhecer como as políticas educacionais vem se desenhando ao longo do tempo em lugares e espaços diversos como forma de compreender o seu desenrolar, os seus problemas e desafios para pensar em ações concretas de mudanças verdadeiras.

Nesse sentido, a busca da investigação do PPP do CEEP Campo – Paulo Freire em exercício possibilita apresentar a forma de organização em que se encontra a estruturação do documento. Na primeira parte do documento aparece a identidade e organização institucional com definição dos aspectos históricos legais, com descrição das marcas no tempo que registra a ata de mudança do nome de

Luiz Eduardo Magalhães para Centro Estadual de Educação Profissional do Campo – Paulo Freire e descreve a missão, visão e os objetivos institucionais.

Na segunda parte, expõe, de acordo com Gandin (2014) e Veiga (1998), a organização do PPP em três etapas fundamentais: Na primeira encontra-se o Marco Situacional (diagnóstico da realidade escolar); Na segunda, o Marco conceitual/referencial (opção e fundamentação teórica); Na última, o Marco Operacional (plano de ação). Analisando a estrutura do documento observa-se que:

O projeto político pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1995, p.11).

Partindo desse entendimento, o CEEP Campo – PAULO FREIRE definiu em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013, p. 2) “a missão de proporcionar uma 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”.

Ao analisar a escrita da missão no documento do PPP da instituição educacional estudada, percebe-se que apesar da finalidade da educação profissional ter a perspectiva da educação integral, a missão exposta não contempla os princípios e as diretrizes da Educação Básica do Campo, pois não garante as especificidades e os diferentes contextos em que vivem os sujeitos trabalhadores do campo. Tendo esse documento como referência, cabe perguntar: o que fazer para melhor qualificar o CEEP Campo – Paulo Freire e as experiências da Educação Profissional do Campo no território do sisal?

O Projeto Político Pedagógico do CEEP do Campo de Santaluz apresenta uma visão de futuro que visa ofertar uma educação profissional com qualidade social aos jovens e trabalhadores, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento científico, técnico, tecnológico e ao mundo do trabalho para atender as demandas do território de identidade da Bahia e da sociedade brasileira. Contudo, o ideal institucional de **Visão** exposta no PPP assegura alguns pré-requisitos importantes para formação, mas não atrela a missão à perspectiva da formação para os sujeitos e o desenvolvimento da sustentabilidade no contexto do meio rural.

Nesse cenário, a elaboração e a definição do objetivo, missão, visão do PPP devem aspirar ao CEEP Campo – Paulo Freire o desafio de ser uma instituição reconhecida pela qualidade da Educação Profissional do Campo que desenvolva ações, inovações e atividades que atendam a toda comunidade de abrangência, sempre alicerçada pelos princípios éticos, morais, da justiça e da igualdade e pelo respeito aos direitos e deveres de seu público.

Na etapa do marco situacional a descrição do PPP foi realizado um panorama geral de dados estatísticos do semiárido baiano e da abrangência regional, apresentando as características sociais, políticas e econômicas do município de Santaluz, bem como do território de identidade do sisal, situando o universo de modalidades e cursos ofertados e os atributos das estruturas pedagógicas e administrativas com delineamento do perfil profissional dos estudantes.

Na avaliação da descrição do Marco Teórico, identificou-se categorias de análise que definem a concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação; conceitos esses que orientam os fundamentos para construção do perfil de formação dos sujeitos a partir do trabalho como princípio educativo, da cidadania, da gestão democrática, do currículo contextualizado e interdisciplinar, seguindo as orientações do PPP. No entanto, o que causa estranheza é em nada tratar de uma das categorias fundamentais “Educação do Campo”. Sendo o CEEP Campo – Paulo Freire intitulada e pensada pela Secretaria de Educação do estado como escola do campo para atender aos seus sujeitos e às suas realidades implicadas. Todavia, não fica explícita qual ideia de Centro (escola) de formação do/no e para o campo que está sendo pensada pela SEC/SUPROF, pelos gestores, pelos estudantes e pelos educadores. Nesse sentido, cabe interrogar: que escola do campo e para quais sujeitos sociais?

É imprescindível que no Projeto Político Pedagógico haja clareza dos princípios norteadores, diretrizes e conceitos chaves para construção do ideal de escola que se propõe. Sendo a resolução dessas indagações parâmetro fundamental para construção do PPP e para dar horizonte a concepção de Educação Profissional do Campo com um delineamento das políticas públicas específicas para um projeto educativo que legitime a existência do campo na lógica contra-hegemônica com a visão e autonomia de um projeto diferenciado para sociedade.

O conceito de educação do campo vem sendo construído ao longo dos anos pelas entidades e movimentos sociais que lutam por terra, escola, trabalho e por

política pública que contribua para o desenvolvimento do camponês e do meio em que vivem de forma que garanta a sustentabilidade sociocultural, econômica e ambiental. Para Caldart (2007, p. 69):

a educação do campo é um conceito novo e em construção. Conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

Para um melhor direcionamento da concepção do Projeto Político Pedagógico para construção da identidade da escola do campo, é preciso explicitar o que define o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nessa mesma perspectiva, o livro *Educação do Campo: rompendo cercas, construindo caminhos*, FETAEMG (2011, p. 10) define

a educação enquanto direito social e não uma questão de mercado. A identidade da educação do campo pensada com esse princípio se torna organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as Escolas do Campo definem o “campo” para além do perímetro não urbano. “Campo enquanto espaço dinâmico e de possibilidades que liga o ser humano com a produção e à sua própria condição de existência”. É impossível pensar na educação do campo sem referir-se as identidades dos sujeitos concretos, históricos sem considerar as fases da sua existência, infância, adolescência, juventude e adulta. “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)

Partindo dessa concepção é imprescindível ter clareza dos conceitos que são chaves para construção dos princípios da Educação Profissional do Campo. Tendo como base o processo de análise documental do PPP do CEEP Campo – Paulo Freire a partir dos procedimentos de investigação, alicerçados nos resultados obtidos nas entrevistas e questionários, estratégias relevantes para compreensão do cenário da realidade da escola.

Analisando o Projeto Político Pedagógico da instituição, percebe-se lacunas no que tange a definição de princípios, objetivos e diretrizes que caracterize e inter-relacione com projeto de escola que interesse aos sujeitos sociais do campo. O Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire não contempla de forma categórica a Educação do/no Campo. O PPP da escola não deixa claro a concepção de campo, bem como não define seus princípios básicos e suas finalidades, não relacionando o seu projeto político as realidades dos sujeitos.

Como observa Machado (2003, p.200), na elaboração de um Projeto Político Pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto. Isso não acontece no PPP da instituição estudada.

Por outro lado, pode-se afirmar que existe um distanciamento da concepção de Educação do Campo por parte dos estudantes e professores, tendo em vista que o CEEP Campo foi implantado com a perspectiva de atender prioritariamente aos sujeitos sociais da realidade camponesa.

Com a intenção de melhor compreender a constituição do CEEP em Santaluz perguntou-se aos **professores** se eles percebem alguma aproximação entre o que é ensinado no CEEP e a vida no campo.

Entre os entrevistados, 10% não responderam a questão, 70% caracterizam uma aproximação razoável e 20% define como pouca aproximação. Justificam que apenas o eixo de Recursos Naturais tem contribuído para essa conformidade a partir dos cursos ofertados, das atividades práticas realizadas, visitas técnicas e das atividades de campo. Nesse sentido, observa-se que há uma necessidade efetiva de pensar em estratégias que possam favorecer uma maior aproximação dos outros eixos e cursos de abrangência.

Nessa análise ainda cabe avaliar qual a concepção de “campo” tem os professores? Para os professores “campo” é definido a partir de um recorte espacial de experimentação prática, como indica a fala abaixo:

Na realidade aqui ainda falta muita coisa, primeiro porque a gente não tem esse campo, exclusivamente falando em relação a esse trabalho prático na escola. A manutenção do que se faz na prática, mesmo utilizando o espaço da escola, voltado para o campo, com técnica inovadora, acaba não tendo como progredir, faz-se essas práticas, mas não dar continuidade. Se faz projeto, mas o trabalho morre ali, ele não sai desse espaço”. (THEREZINHA BEATRIZ, 2016)

O processo da relação teoria/prática no contexto da Educação Profissional do Campo tem sua importância quando pensada na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, base fundamental para formação humana e emancipatória. No entanto, o campo pensado dessa maneira contradiz as proposições dos princípios da Educação do Campo, pois considera apenas o ato de realizar ações, negando a existência concreta dos sujeitos, que tem uma vida própria, uma cultura histórica que necessita do reconhecimento dos seus espaços e tempos diferentes de produção daqueles que vivem do trabalho e da terra.

Continuando com a avaliação da relação do Projeto Político Pedagógico com o campo, buscou-se fazer a mesma pergunta para perceber a **visão dos alunos**, a respeito da aproximação do CEEP com a vida do campo. Ao interpretar as contradições dessa aproximação entre o que é ensinado na instituição de ensino e o processo de vida dos sujeitos que vivem, trabalham e desenvolvem as diferentes formas de sobrevivência o campo. Para entendimento desse contexto apresenta-se um gráfico que resume a opinião dos estudantes sobre o assunto.

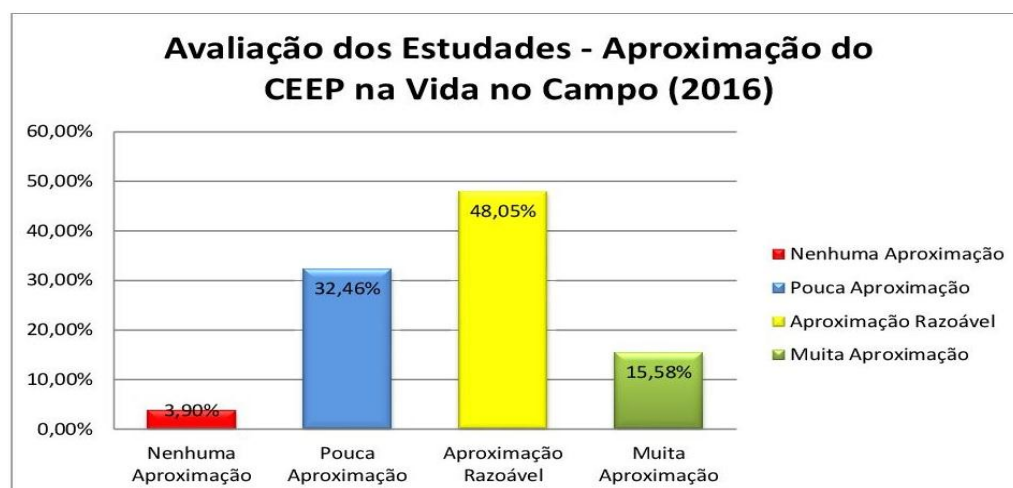


Gráfico nº4 – Aproximação do CEEP com a vida do Campo

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Para interpretação do gráfico, primeiro é relevante compreender a visão de campo que vem sendo discutida. Aqui defende-se que campo se constitui como

Campo dos sujeitos que possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária que produzem a sua cultura, os seus saberes e que vivem do trabalho da agricultura familiar e camponesa”. (FETAEMG, 2011, p. 10).

Na representação do gráfico, percebe-se que ganha destaque na avaliação dos estudantes a “aproximação razoável” com 48,05% do CEEP com a vida do Campo. Contudo, é visível a avaliação de “pouca aproximação”, com 32,46%, mesmo sendo a escola definida historicamente pelos órgãos responsáveis como unidade de característica do campo. Pode-se observar também que 15,58% dos estudantes consideram “**muita aproximação**”, provavelmente, isso deve à participação no processo de avaliação dos estudantes dos cursos do eixo recursos naturais, assim como pela realização de atividades práticas e visitas de campo realizadas esporadicamente.

Buscou-se, ainda, compreender a visão do **professor/gestor** sobre aproximação do CEEP com a vida do campo. De acordo com o depoimento de Carlos Prudêncio¹⁰ (2016), a aproximação se dá justamente pela realização de alguns

¹⁰ **Carlos Prudêncio**, Juiz eleitoral de Santa Catarina, que pensou a máquina que facilita o processo de votação e contabilização dos votos nas eleições brasileiras. Representação do professor, efetivo 20 horas, Área de Formação Pedagogia, cor parda, idade 52 anos, sexo masculino;

cursos voltados para atender as necessidades dos sujeitos do campo. O Projeto Político Pedagógico do CEEP de Santaluz contempla em parte alguns dos princípios da Educação do Campo com ações direcionadas. Dos cursos realizados existem aqueles voltados para o campo: Cursos Técnico em Agropecuária, Zootecnia, Agroecologia. Mas isso não é suficiente. Os cursos com perfil para o mundo urbano deveriam ser pensados e ter em seu entorno a perspectiva de orientação da formação para melhor entender e desenvolver as potencialidades dos sujeitos do campo, fazendo a unidade escolar cumprir com seus objetivos e princípios. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a necessidade de construir novos paradigmas para construção da identidade da escola.

5.1. Análise do Projeto Político e Pedagógico: contradições, avanços e desafios.

A implantação de uma escola técnica nessa região nos moldes do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE, traz a possibilidade de articular a Educação Profissional de forma inovadora com a Educação Básica do Campo. Essa proposta de educação tem um estatuto moderno e atual, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo a um processo permanente do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva na perspectiva da Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e decreto nº 5.154/2004.

Com essa percepção apresenta-se alguns **pontos críticos do Projeto Político Pedagógico** que expressam as contradições vivenciadas que não contemplam e não atendem os princípios das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2002) passíveis de serem apresentadas e analisadas no Projeto Político Pedagógico do CEEP CAMPO no desenrolar da sua trajetória, como podemos apresentar a seguir:

5.1.1. Projeto político Pedagógico não aborda concepção de campo

Em nenhum momento no documento do PPP do CEEP CAMPO – Paulo Freire aparece escrito a discussão, a concepção a acerca do conceito de educação do campo. A visão de campo da “Educação do Campo”, segundo (Caldart, 2007, p. 78) “exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões”.

5.1.2. Projeto de escola não vinculada a realidade do sujeito;

Para Educação do Campo, a escola deveria estar onde os sujeitos estão, não vinculada apenas ao espaço geográfico, mas a sua realidade sociocultural e econômica, reconhecendo os diferentes modos e experiências de vida, pautada na ética da valorização da pessoa humana e do respeito à diferença. O que se pode notar é um distanciamento do CEEP CAMPO – Paulo Freire com a realidade do campo. Nesse cenário, o artigo 6º das Diretrizes Operacionais institui o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo:

“O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para acesso ao ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico”.

5.1.3. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem não considerados

Entende-se que os sujeitos do campo necessitam de uma outra forma de organização do espaço e tempo da escola, pois a distância da zona rural para zona urbana por meio da locomoção em transporte escolar em condições precárias, apresenta um grande desgaste físico, psicológico e emocional levando em conta o percurso de viagem para escola e o curto espaço de tempo em sala de aula, o que interferem na qualidade da formação e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do CEEP CAMPO Paulo Freire e por que não dizer de todos os estudantes que vivenciam essa mesma experiência na região.

Para (Michelotti, 2007, p. 88):

Um dos fundamentos que a escola do campo se engaja na construção de uma matriz produtiva camponesa, extrapola o espaço físico da escola, entendendo que no movimento da alternância de tempos e espaços, base da Educação do Campo, a escola deve estar em permanente diálogo como os tempos e espaços dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, etc.

5.1.4. Cursos ofertados

A maioria dos cursos oferecidos, principalmente os que apresentam características do mundo urbanocêntrico, não discute as perspectivas da educação

do campo e não orienta os estudantes para o desenvolvimento de experiências e práticas educativas para o desenvolvimento do campo e dos seus sujeitos.

5.1.5. Público atendido

Os dados já apresentados ao longo da dissertação indicam que a maioria dos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire é da zona urbana. Em função disso, esses alunos demonstram pouco interesse para os cursos que tem um contexto do campo.

5.1.6. Capacitação dos Professores

De acordo com depoimentos e levantamento de informações constata-se que o professorado não recebeu nenhum tipo de formação inicial e continuada voltada para a Educação Profissional do Campo e não tem uma prática pedagógica que agregue o conceito de educação do campo. Por conta disso, observa-se que falta aos professores um direcionamento da prática pedagógica para concepção teórica e metodológica na perspectiva do campo.

5.1.7. A relação entre os Movimentos Sociais e a criação do CEEP Campo – Paulo Freire

Como pode ser comprovado nos documentos do CEEP Campo – Paulo Freire – ata de criação, documento de PPP e depoimentos – as entidades e movimentos sociais foram importantes protagonistas no processo inicial de criação da escola. Contudo, não houve uma preocupação em alinhar o projeto da escola ao ideal que propõem os princípios da Educação do Campo. Os movimentos participam de atividades, eventos e feiras realizadas pela escola, porém não interferem no projeto político e pedagógico da escola. Contudo, é preciso assinalar a importância de uma interferência dos movimentos sociais na construção da escola. Não se pode esquecer que “a educação do campo ganha um novo sentido quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo” (VEDRAMINI, 2007, p.129).

5.1.8. A realização da seleção por sorteio eletrônico

Esse procedimento de seleção realizada pela Secretaria de Educação do Estado é obrigatoriamente seguida pelo CEEP Campo – Paulo Freire, pois a instituição faz parte do contexto do sistema público estadual. A forma como a seleção é feita é avaliada negativamente tanto pelos professores quanto pelas demais categorias da comunidade escolar. A forma como a seleção é feita não

contribui para a definição do perfil dos estudantes, favorecendo a evasão escolar, além de não garantir a contemplação das especificidades do público do campo.

Os problemas enumerados correspondem a parte das contradições relacionadas ao processo de andamento do Projeto Político Pedagógico de CEEP CAMPO – Paulo Freire. Por outro lado, deve-se reconhecer a evidência de que são contemplados no Projeto Político Pedagógico alguns aspectos orientados e definidos pelas Diretrizes Operacionais Básicas do Campo (2002) que atendem à perspectiva da Educação Profissional do Campo. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista a importância de posturas e atitudes de educadores que, mesmo que de forma isolada, procuram vincular os saberes construídos pelos sujeitos fora do ambiente escolar ao conhecimento da ciência e da academia.

Essa integração é relevante pois a identidade da Educação do Campo definida pelos sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural da existência humana. Partindo desse pressuposto, os Cursos de Educação Profissional ofertados no CEEP Campo do eixo de Recursos Naturais (Agropecuária, Agroecologia, Zootecnia) desenvolvem um trabalho articulado às afinidades que os cursos já trazem com a visão que atende aos princípios e as demandas da Educação Profissional do Campo.

Outro aspecto importante das diretrizes da Educação do Campo diz respeito às parcerias estabelecidas, principalmente no período de estágio, realização de eventos, visitas técnicas com agricultores familiares, associações, cooperativas, instituições do terceiro setor, órgãos públicos e privados, todos que trabalham com expectativas e experiências que contribuem com o fortalecimento dos agricultores familiares e em defesa da educação contextualizada, atividades e ações priorizadas pelas turmas do eixo recursos naturais.

Outro ponto que merece destaque é o desenvolvimento de atividades e ações por profissionais do CEEP Campo – Paulo Freire no exercício da sua profissão, sujeitos sociais que possuem experiências comprovadas em entidades, movimentos sociais, programas governamentais que têm relação com assistência técnica, extensão rural e com desenvolvimento do meio rural. Essas experiências fortalecem o trabalho da escola e contemplam a educação do campo, com iniciativas pontuais que buscam exercer a função de escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana, como assim reconhece o depoimento do professor Bartolomeu de Gusmão (2016). “Eu digo assim com

conhecimento de causa, muitos professores são engajados com as causas do campo, com experiências dos movimentos sociais, com uma educação emancipatória e isso traz um impacto positivo para o CEEP”.

Com base nesse depoimento, compreende-se que é necessário que a escola se construa pautada nas experiências e ações concretas. Só assim será possível promover a transformação social e a emancipação humana dos sujeitos, na medida em que cria as condições de formação diferenciada e crítica dos educandos/as na busca da valorização dos diferentes saberes no processo educativo com troca de experiências, contextualização da realidade, construção coletiva do conhecimento e saberes. Nesse campo de análise, Silva e Lima (2016, p. 128) defendem “a necessidade de dotar-se de atitudes, valores morais e éticos com construção do conhecimento que permita fazer intervenção crítica no seu cotidiano, para contrapor ao paradigma de dominação capitalista”.

A partir da análise, observa-se que é necessário que o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo busque estratégias que permitam a construção de conhecimentos que favoreçam uma nova compreensão do campo enquanto espaço de possibilidades e produção de uma vida sustentável, contrapondo-se as concepções equivocadas construídas em relação ao mundo rural.

5.2. A Construção do Currículo Integrado na Educação Profissional do Campo: Dilemas ou Possibilidades

Nesse tópico serão analisadas as subcategorias: Currículo Integrado e Trabalho enquanto princípio educativo, Interdisciplinaridade, Contextualização, Formação Inicial e Continuada dos professores, tendo como parâmetro as orientações e os princípios defendidos por Lucília Machado (2009).

Pretende-se constituir uma análise do fazer pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire com a finalidade de refletir sobre concepção e diretrizes que devem nortear a construção de novos paradigmas para concretização de um currículo diferenciado, inovador e integrado na perspectiva da formação humana emancipada que contemple os anseios e as necessidades dos sujeitos para sua inserção no mundo do trabalho, com o propósito do desenvolvimento social, econômico e ambiental.

O documento do Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire traz como concepção teórica para o currículo a Teoria Crítica e Pós-Crítica, justificando que nas bases epistemológicas residem a preocupação com a estrutura

da sociedade e os discursos que invadem os espaços sociais para manutenção do poder e da classe dominante (PPP, 2013, p.26).

O currículo da escola é peça fundamental para efetivação do que foi planejado, ou seja, é um produto social que direciona a concretização das ações e das práticas pedagógicas do Projeto Político Pedagógico. Segundo Veiga (1995, p. 82):

(...) o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável a compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valorizam o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

O currículo é um mecanismo que possibilita a confrontação de saberes para compreensão da realidade histórica dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Nesse sentido, é preciso refletir sobre os significados do currículo integrado, fazendo análise a partir do que apresenta o PPP em execução no CEEP Campo – Paulo Freire. Ao mesmo tempo, é necessário propor ações didáticas que podem contribuir para a construção de um currículo integrado. De acordo com Lucília Machado (2009, p. 44):

Na perspectiva de um currículo integrado, uma boa pergunta é aquela que se faz ao que integrar. Para começar, um bom ponto de partida se refere à integração entre as finalidades e objetivos da escola à prática pedagógica tornando-os efetivamente concretos.

De acordo com a autora, a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica por parte dos professores, alinhada a uma ação diferenciada dos alunos. Nesse sentido, as modificações das diretrizes e das matrizes curriculares são peças fundamentais para a promoção da integração das finalidades e dos objetivos da escola. De acordo com depoimento do professor, Bartolomeu de Gusmão (2016), o currículo são os professores, são os alunos, o dia a dia é o cotidiano, é no chão da escola que se faz o currículo.

A organização curricular pensada nessa lógica estimula a capacidade dos sujeitos da educação, favorecendo a criação de outros espaços humanos de convivência social. A construção curricular nessa perspectiva envolve as diferentes dimensões e contribui para formação integral do ser humano. Por currículo integrado Gadotti (1995 apud RAMOS, 2007, p.18) define:

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Partindo dessa ideia, defende-se a necessidade de construção de um processo de ensino-aprendizagem que tenha como propósito edificar novos paradigmas que contribuam para fundamentar as finalidades e os objetivos da escola, considerando a sua totalidade de organização e de produção do conhecimento.

A análise que parte da avaliação possibilitou questionar **aos professores: o Currículo do CEEP Campo – Paulo Freire se constitui em um currículo integrado?** De acordo com os depoimentos, o currículo não é integrado porque existe a necessidade de uma integração maior entre os professores para realizar planejamento coletivo, ou seja, criar uma estrutura articuladora pela qual disciplinas como Química, Biologias, Instalações Rurais, dentre outras, possam trabalhar dentro de uma articulação, o que facilitaria bastante para os alunos, já que eles perceberiam a relação com sua formação, como afirma o professor Bartolomeu de Gusmão (2016).

Da mesma forma, a professora/gestora Maria Quitéria (2016)¹¹ reforça que de fato não há integração na prática pedagógica do CEEP, mas para que isso possa acontecer sugeriu como ação necessária para integração curricular o estudo e a reflexão para construção do delineamento coletivo do conhecimento, sendo necessário para edificação do que se propõem um maior envolvimento dos professores em planejamento, permitindo a participação dos estudantes, das famílias e da sociedade civil em ações concretas para se construir um currículo realmente integrado.

A partir da avaliação dos professores, percebe-se que são muitos os desafios lançados para a construção de um currículo integrado, diferenciado, inovador, contextualizado à realidade dos educandos e em especial para os sujeitos do campo. É importante uma mudança de paradigmas por parte de professores/educadores para a construção de outra concepção de educação. Para que haja uma verdadeira integração é imprescindível que as disciplinas e os cursos isolados sejam colocados numa perspectiva interdisciplinar com a inter-relação das diferentes áreas de conhecimentos.

¹¹ **Maria Quitéria** de Jesus Medeiros (1792-1853) foi a primeira brasileira a integrar uma unidade militar no País, mulher heroína na luta de reconhecimento da independência, nasceu na freguesia São José de Itapororoca, (hoje Feira de Santana), na Bahia, inscreveu-se como voluntária para lutar contra as províncias que não reconheciam Dom Pedro como imperador, dominava a montaria, caçava e manejava armas de fogo com grande habilidade.

De acordo com essa abordagem, Ramos (2007) salienta que “as disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino isolados entre si e desprendida da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permite compreender o real”. Portanto, para concretização da integração são muitos os desafios lançados, sendo indispensável à realização de processos de planejamentos e momentos de avaliação coletiva, tendo como pressuposto o conhecimento de um novo processo que compreende a complexidade do sujeito, lhe assegurando nas diretrizes norteadoras um processo de formação processual e continuada que possibilite a relação entre conhecimentos gerais e específicos (MARÇAL, 2001).

Sobre as dificuldades que interferem na construção do currículo integrado e que não contribuem para consolidação de uma proposta de educação para o ensino médio com qualidade Kuenzer (2010, p. 863) afirma que

na perspectiva dos que vivem do trabalho, o currículo integrado não pode ser resolvido por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre geral e o profissional, entre o trabalho intelectual e atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista.

Nesse mesmo debate acerca da integração do currículo, também indagou-se aos **professores se os conteúdos gerais e técnicos se complementam e contribuem para integração de ciência e tecnologia**. Os depoimentos confirmam que os conteúdos técnicos e os das disciplinas básicas pouco se integram à prática pedagógica do CEEP Campo – Paulo Freire. O professor Bartolomeu de Gusmão, (2016) destaca: “vejo uma certa separação entre a base nacional comum e as disciplinas técnicas. Ainda há um certo distanciamento dentro da conjuntura das disciplinas que hoje eu trabalho”. Já a professora Therezinha Beatriz (2016) declara: “os conteúdos gerais e as disciplinas da parte técnica se complementam visto que é uma progressão no processo de formação dos estudantes”.

Tendo as afirmativas dos professores como parâmetro, concebe-se que para haver integração curricular, garantindo que os conteúdos gerais e técnicos se complementem e contribuam para integração da ciência e tecnologia, é necessário adequar as matrizes curriculares à realidade dos sujeitos, bem como promover mudanças de postura pedagógica dos professores e dos próprios estudantes com procedimentos que permitam relacionar a formação geral com a formação técnica. Porém essas iniciativas no contexto do CEEP, ainda são pontuais e apresentam distanciamento, não caracterizando uma prática integradora e harmonizada.

Por outro lado, a professora Nise da Silveira (2016)¹² afirma que há sinal de integração, quando na medida do possível tem uma interpelação desses conteúdos técnicos com os conteúdos das disciplinas básicas com ações pontuais em projetos de parcerias entre professores que visam essa integração. Por sua vez, não há um trabalho sistêmico, de planejamento coletivo, construído de forma articulada e planejada que possibilite a flexibilização e o diálogo no processo formativo da formação geral com a formação técnica específica. Há ações aligeiradas e muitas vezes de forma isolada, realizada por professores.

5.2.1. Matrizes Curriculares da Educação Profissional do Campo

Nesse sentido, a fim de pensar na perspectiva da organização curricular que supere a fragmentação do conhecimento e possibilite articular de forma interdisciplinar, vale recorrer as colocações de Moehlecke (2012, p. 42):

A organização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimentos, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, autonomia e o protagonismo social dos jovens.

Esse aspecto é importante para organização do currículo e precisa melhor ser discutido. As matrizes curriculares são elementos fundamentais para impulsionar a integração e garantir a concretização dos objetivos da escola. Nesse processo de avaliação, também realizou-se estudos das matrizes curriculares do CEEP Campo – Paulo Freire, a partir da opinião dos professores.

A partir da apreciação das matrizes curriculares do CEEP de Santaluz, compreende-se que as mesmas trazem ainda o perfil de cursos voltados para os centros urbanos, esquecendo de apresentar componentes curriculares que discutam as especificidades e a realidade do camponês. A partir dessa reflexão, o professor/gestor Carlos Prudêncio (2016) afirma: “Mesmo sendo um centro do campo, a matriz curricular apesar de alguns avanços ainda é voltada para educação urbana”. O que

¹² Médica alagoana uma das mais importantes estudiosas das doenças psiquiátricas. Ela foi pioneira no tratamento da esquizofrenia e foi à inventora do famoso “Banho Maria”. Representação professora, regime de trabalho, Reda, Carga horaria 20 horas, Área de Formação Letras Português, cor negra, idade 32 anos, sexo feminino.

se percebe nas entrelinhas do depoimento é que existe um currículo oculto que interliga o diálogo entre a educação do campo com educação urbana, tendo em vista a caracterização de cada curso.

Por sua vez, o professor Bartolomeu Gusmão (2016) faz uma avaliação do currículo, destacando como “**bom**” “porque existem disciplinas interessantes e avançadas, porque permite discutir questões da saúde, da filosofia, da pesquisa, intervenção, questões de luta, questões que dialogam com a realidade e com as grandes questões da formação humana e integral”.

Os depoimentos evidenciam necessidade das matrizes curriculares de um Centro de Educação Profissional ganhar autonomia e legitimidade, com a perspectiva de ressignificar a educação profissional existente e com ela o processo de construção do conhecimento dos componentes curriculares que constituem o projeto pedagógico de cada curso e por consequência, o projeto de desenvolvimento institucional (VIEIRA & VIEIRA, 2014, p. 25). Para Caldart (2012, p.117), uma matriz formativa é mais estreita ou mais alargada com a proposição da educação integral, com a escola de tempo integral, possibilita a relação da teoria com a prática e favorece o papel da escola na formação para o trabalho.

Por essa mesma razão as matrizes curriculares precisam incorporar as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. De acordo com essa realidade do CEEP – Campo estudado, em diálogo com os depoimentos, torna-se necessário buscar o estabelecimento de consensos entre os professores sobre determinados pontos fundamentais para construir diretrizes que permitam alinhar as matrizes com o contexto do campo.

O documento educação do Campo: identidades e políticas públicas (CALDART, 2002, p.24) orienta que

é preciso trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas as práticas sociais; combinar estudo e trabalho, com cultura com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção as tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar.

Assim, a busca pela superação dessa dicotomia entre formação geral e formação técnica é o caminho essencial para formação humana e integral dos sujeitos, trabalhadores do campo ou da cidade, concepção essa que vem sendo defendida e construída ao longo do tempo. Contudo, com a proposta de mudança de

ensino médio à luz de uma medida provisória, é imprescindível fazer o debate para compreender o que está sendo proposto para o novo ensino médio no país.

Essa proposta de reforma vem reforçar a dicotomia para o ensino médio, permitindo ao jovem fazer uma opção por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular. Essa proposta de separação da educação não supera a dualidade entre formação específica (profissional) e formação geral, mas contribui para tirar o foco da pessoa humana e colocar seus objetivos para o mercado de trabalho, pois no final dos três anos o estudante terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico.

5.1.2. Organização Curricular e Planejamento coletivo

No tocante ao exercício da Educação Profissional do Campo com a perspectiva da organização do currículo e do planejamento coletivo, o ponto de partida fundamental para um trabalho integrado entre educadores do ensino médio e técnico no caso específico do CEEP Campo – Paulo Freire é a disponibilidade de tempo para encontros de formação e atividades de planejamento coletivos dos professores. Ao avaliar os depoimentos dos professores, constatou-se que no cotidiano escolar o planejamento não é construído coletivamente, fato que impossibilita a articulação entre os conteúdos das disciplinas da formação básica geral com a formação técnica específica.

Tal ausência, reclama uma reflexão crítica sobre a importância do trabalho de equipe no processo de planejamento interdisciplinar das aulas, na elaboração de projetos de intervenção social para edificação de uma escola comprometida com as questões sociais e com as diversidades da realidade do campo, como evidencia o depoimento da professora:

Para um currículo integrado deveria ter um tempo disponível para que acontecesse efetivamente o planejamento coletivo, (AC). Isso faz falta e para acontecer precisaria ter um compromisso maior por parte dos professores para que realmente possa se trabalhar de forma integrada. Por isso, defendo o planejamento, o AC, mesmo sabendo que tem professor como eu mesma, que trabalha em outra escola e isso dificulta os horários, pois são vários professores. Mas assim, se tivesse AC facilitaria trabalhar de forma interdisciplinar, além de contribuir para essa questão da educação do campo. (NISE DA SILVEIRA, 2016).

Como aparece no depoimento, a organização do trabalho pedagógico do CEEP Campo Paulo Freire fica centralizado no trabalho individual do professor.

Esse entendimento também aparece na análise do Projeto Político Pedagógico (2013) que menciona:

a prática pedagógica pendura uma organização 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.

Para Ramos (2011, p. 23) “a premissa que deve orientar o projeto de educação integrada é centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional”. Para isto, a geração de tempo e espaços docente para realização de atividades coletivas é preceito inegociável quando se tem essa finalidade. Segundo Caldart (2003, p. 75):

A tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção. Para isto, precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola (relacionando, ao processo pedagógico que acontece fora dela), assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que constituem. Isto quer dizer avaliar o andamento do conjunto das atividades da escola, acompanhar o processo de aprendizagem/formação de cada educando, auto avaliar sua atuação como educadores, planejar os próximos passos, estudar junto.... (CALDART, 2003, p. 75).

Portanto, a fragilidade do processo pedagógico do CEEP Campo reside na falta de integração curricular com envolvimento dos educandos e comunidade para elevar o desenvolvimento de práticas coletivas com conhecimento pleno dos sujeitos no processo de formação e de integração com o mundo do trabalho. Esse olhar corrobora com os argumentos de Krawczyk, quando discute muitos desses aspectos em seu depoimento:

A importância do planejamento coletivo, com estudos e discussões em grupo para que o currículo possa ser trabalhado de forma interdisciplinar. Uma política de remuneração docente que contemple carga horária específica para o planejamento coletivo e individual do professor continua sendo uma reivindicação dos docentes e uma estratégia governamental. Na verdade, essa diferença entre carga horária remunerada e a carga horária destinada as aulas tem um efeito compensador dos baixos salários e não necessariamente resolve a falta de disponibilidade dos docentes para o trabalho coletivo. (KRAWCZYK, 2003, p. 143)

Convém reconhecer que uma das grandes dificuldades para possibilitar a organização curricular de maneira integrada são os baixos salários que levam o professor a trabalhar em diferentes escolas para melhorar sua renda. Com uma carga horária demasiadamente ampliada, fica difícil realizar o planejamento coletivo de forma adequada. O depoimento de um professor/gestor é significativo nesse sentido.

No planejamento falta ainda mais articulação, se tratando do sentido mais teórico e prático, por conta dos nossos professores terem outros trabalhos que não são especificamente no CEEP CAMPO - Paulo Freire, principalmente os que são contratados pelo regime de REDA. É um dos entraves, eles não são efetivos, tem dificuldade de encontro para planejamento. Então a gente estabelece um encontro uma vez no mês, por eixo tecnológico, mas mesmo assim, nem todos participam. Então o planejamento fica a desejar por causa disso. (CARLOS PRUDÊNCIO, 2016).

Para Pistrak (2000, p. 26) “um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador”.

Constata-se que há vários desafios para o trabalho coletivo no CEEP, problemas que vão desde o quadro de professores, passando pelo vínculo empregatício, a pouca experiência do ser professor, a dedicação parcial do tempo de trabalho na escola, até o desvio da área de formação. Conforme reforça o depoimento do professor Bartolomeu de Gusmão (2016):

A questão da perenidade do corpo docente, profissionais de carreira, profissionais efetivos são poucos. Então essa rotação de professores é um ponto mais do que crucial. Esse centro se desenvolveria com profissionais de carreira, com dedicação exclusiva, com criação de uma história, um vínculo, isso é ponto fundamental. Quando você tem uma rotação de professor para se fazer um trabalho coletivo com qualidade é muita luta, esses são pontos chave. (BARTOLOMEU DE GUSMÃO, 2016)

Com esse diagnóstico, percebe-se que para que haja uma verdadeira integração do currículo no Ensino Médio e Técnico é indispensável a disponibilidade do tempo para o trabalho coletivo, reforçando a necessidade do comprometimento do professor para efetivação do planejamento coletivo para o exercício da prática interdisciplinar. Ao mesmo tempo, é essencial buscar superar os entraves administrativos, burocráticos e as fragilidades verificadas pelos educadores com a

perspectiva de consolidar a prática do trabalho em equipe, fortalecendo o processo formativo.

Nessa perspectiva, é importante aproveitar as oportunidades na tentativa de construir um processo de ensino aprendizagem significativo, de formação dialética que congregue o pensamento científico e técnico, buscando a relação teoria-prática e a evolução do trabalho cooperativo no processo que precisa ser coletivo.

5.2. Currículo Contextualizado e Interdisciplinar: Prática Pedagógica que considera o Trabalho como Princípio Educativo

Para reconhecer a contextualização sociocultural do processo de ensino aprendizagem no CEEP Campo – Paulo Freire, apresenta-se como referência a concepção expressa por Lucília Machado (2009, p.49), citando a frase de Paulo Freire que afirma: “Ensinar é propiciar as condições para que as pessoas leiam não só as palavras, mas também o mundo”. Portanto, “contextualizar é buscar ligar o conteúdo estudado, ou a fala, à experiência do cotidiano e torná-los o próprio sujeito capaz de contribuir com o seu próprio processo de formação”.

De acordo com Lucília 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”.

Na mesma linha argumentativa, Pereira (2011, p. 138) complementa:

Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural, considerando o aprender como um processo em constante construção que se faz e refaz, dentro e fora do espaço escolar.

Ao analisar a legislação, partindo da LDB, observa-se que a lei prevê que na oferta da educação básica, prioritariamente aquela voltada para as comunidades rurais, o sistema de ensino poderá adaptar conteúdos curriculares e metodologias aplicadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, em consideração às peculiaridades inerentes a realidade dos sujeitos, possibilitando a superação para ressignificação para prática pedagógica na escola do campo.

Tendo como base o conceito definido por Pereira e as propostas de ações didáticas integradas propostas por Lucília Machado, definidas em diálogo com o que prevê a LDB, busca-se compreender a realidade da instituição pesquisada. No CEEP Campo foi importante avaliar a prática da contextualização sociocultural no

processo de ensino/aprendizagem, com o propósito de procurar, a partir dos depoimentos e dos questionários aplicados aos professores, fazer uma análise da contextualização, dispondo da indagação que orienta o processo de investigação, qual seja, **o CEEP Campo – Paulo Freire tem uma prática pedagógica contextualizada?**

Para Lucília Machado (2009, p. 50): “contextualizar significa, portanto, vincular processos educativos a processos sociais, escola e vida, currículo escolar e realidade local, teoria e prática, educação e trabalho”. Nesse sentido, cabe avaliar se a contextualização está ocorrendo na instituição escolar em análise.

De acordo com a opinião **dos professores** entrevistados, o diagnóstico permite responder quantitativamente se a prática do CEEP é totalmente contextualizada, pouco contextualizada ou se não tem nenhuma contextualização. Como pode ser interpretado no gráfico 05, disponível abaixo. Entre os professores que responderam as questões propostas, 90%, afirmam que a prática pedagógica CEEP “**tem pouca contextualização**”, tendo em vista que são desenvolvidas apenas iniciativas, ações pontuais por parte de alguns professores. De forma isolada priorizam os conteúdos teóricos sem muita relação e diálogo com a realidade posta pelos estudantes e pela sociedade; 10% dos professores não responderam a questão o que coloca em dúvida a clareza com relação ao conceito de contextualização.



Gráfico 5: Auto –avaliação dos Professores sobre a prática pedagógica Contextualizada do CEEP Campo – Paulo Freire (2016), realizada com os professores.

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO – 2016

Para confirmação dos dados quantitativamente apresentados no gráfico, o depoimento da professora Eliana Abdelhay (2016)¹³ sobre a avaliação do cenário da contextualização, atesta que a prática pedagógica do CEEP de Santaluz não atende a essa perspectiva, mesmo sendo uma instituição com características para atender aos anseios da educação do campo e os seus sujeitos sociais.

Não entendo a prática pedagógica do CEEP como uma prática contextualizada até porque o projeto de Centro de Educação do Campo, infelizmente ainda não atende ao anseio da educação do campo, assim vem se buscando aos poucos e de forma minuciosa estar trabalhando pequenos contextos de educação do campo, porém a prática pedagógica ainda não atende a esse anseio de contextualização de educação do campo.

A educação pensada no contexto do campo precisa possibilitar o conhecimento e a vivência de experiências diversas da realidade dos sujeitos. Este diálogo permite melhor compreender a seguinte concepção de educação contextualizada:

A educação contextualizada faz um movimento ascendente. Nela todas as pessoas são consideradas igualmente importantes, por que são únicas. A profissionalização, as habilidades e as competências são decorrências da formação ética, moral, política e humana. Cada história, cada vida, sonhos, saberes e fazeres devem se tornar também conteúdos escolares. Devem ser socializados, problematizados e reelaborados (escolarizados) (SANTOS (2011 apud SILVA; MENESES; REIS 2012, p. 64).

Desse modo, a prática pedagógica contextualizada precisa romper com os paradigmas da segmentação, da desarticulação das faculdades humanas com a implantação de uma nova conjuntura que permita visualizar a vida humana na sua totalidade, sendo capaz de responder as demandas exigidas pela comunidade local e pela sociedade. Uma escola com princípios de educação contextualizada do/no campo, precisa atender as características apontados por Reis:

Educação do campo contextualizada fundada na relação estabelecida pelo campesinato com a terra como espaço da produção da vida, que se efetiva o trabalho na terra e com a terra, permitindo assim o alcance da libertação, da produção do alimento, da geração de renda e da reprodução de si. (REIS, 2011 p. 174)

¹³ **Eliana Abdelhay**, Biofísica coordenadora da equipe de cientistas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) conseguiu obter hemácias, leucócitos e plaquetas a partir de células-tronco de embriões de camundongos. Representação da professora, regime de trabalho, Reda, carga Horária 20 horas, Área de Formação Tecnologia em gestão Ambiental - Educação do Campo, cor parda, idade 28 anos, sexo feminino.

Partindo desse pressuposto, a educação enquanto processo formativo precisa despertar um novo olhar sobre o campesinato, reconhecendo as suas potencialidades para superação da negatividade que historicamente enfrentou o campo. A educação como espaço de formação precisa considerar o trabalho e o aspecto de produção como um potencial de evolução, de criação para sua emancipação e para desenvolvimento de suas atividades de produção da vida, de alimentos e de geração de renda para conquista de sua autonomia e qualidade de vida.

As entrevistas realizadas possibilitam avaliar qualitativamente o cenário da contextualização na prática pedagógica do CEEP. O depoimento a seguir evidencia aspecto de discordância com a afirmação defendida ao longo do trabalho, qual seja, de que não há prática contextualizada no CEEP. A entrevistada salienta que apesar das dificuldades e da falta de clareza por parte dos educadores, há iniciativas de disciplinas que em estudos de conteúdos procura considerar as dimensões da vida dos alunos e das práticas sociais, na busca de realizar um conjunto de iniciativas que favorece a formação contextualizada dos estudantes. conforme exemplifica o depoimento da professora Therezinha Beatriz:

Nas turmas que leciono, eu percebo que há contextualização, mas percebo que as pessoas não observam essa contextualização. Tem a contextualização tanto das disciplinas, como dos conteúdos, como dos trabalhos. Aproveito bastante o trabalho do outro professor, faço introdução, ou até mesmo concluído o conteúdo, ou dando seguimento em outra disciplina. Muitas das vezes o próprio aluno por falta de percepção, e por fica muito ligado só na nota, não percebe que essa contextualização tem uma importância fundamental do conhecimento, tanto do conhecimento que é contínuo como para o ciclo que ele faz, que pode levar para o resto da vida. (THEREZINHA BEATRIZ, 2016)

Com esse ponto de vista, o depoimento reforça o que vem sendo defendido ao longo da dissertação acerca da necessidade do diálogo entre educadores e educandos, no sentido de garantir a participação e a compreensão do processo de contextualização para formação contínua e emancipada. Essas iniciativas contribuem para a troca de experiências das vivências individuais e coletivas no processo de ensino-aprendizagem e favorecem a qualidade das atividades realizadas para integração do currículo e para prática interdisciplinar, com valorização da categoria trabalho enquanto princípio educativo.

Nessa mesma perspectiva, a professora Nise da Silveira (2016) em seu depoimento defende que há momentos de contextualização na prática pedagógica do CEEP:

Na prática pedagógica tem momentos de contextualização. Porque contextualizar é vincular o que se vê com a realidade. Então, por exemplo, os alunos são levados para ambientes extraescolares como: laboratórios, quando eles têm aula prática de análises clínicas, quando eles vão para propriedades que eles fazem manejo com os animais, com plantas, então há contextualização. (NISE DA SILVEIRA, 2016)

Esse depoimento a educadora coloca a prática pedagógica contextualizada numa outra dimensão, pois considera as atividades práticas realizadas que permitem aproximação da teoria com a prática, o conhecimento de outras diferentes realidades e as experiências extracurriculares, enquanto iniciativas educativas contextualizadas. Segundo Lucília Machado (2009, p. 50) “a contextualização exige dar centralidade à relação teoria e prática, integrar áreas de conhecimentos e desenvolver as capacidades de observação, experimentação e raciocínio”.

As ações que permitem descolonizar o currículo e contextualizá-lo às questões reais do mundo em que a escola está inserida, permitindo a relação com demandas presentes na contemporaneidade, parece ser esse um caminho viável para a construção da Educação Profissional do Campo com sentido e significado para vida dos sujeitos. Nessa análise, a professora salienta que:

um dos principais desafios do CEEP CAMPO é de trabalhar com uma educação contextualizada e com um público camponês, atender pessoas com aptidão aos cursos para dar visibilidade e contribuir não só com o centro, mas com amplos conhecimentos dos futuros técnicos. (ELIANA ABDELHAY, 2016).

Todavia, os debates em torno da efetivação da prática contextualizada, precisa assumir o propósito de construção de novos paradigmas que reconheçam a necessidade de formação dos educadores e educandos para um melhor entendimento do conceito e prática pedagógica pautados na contextualização da Educação Profissional do Campo, que propõe a superação da fragmentação e descontextualização do conhecimento, características da educação bancária criticada pelo grande defensor da educação popular: Paulo Freire.

Portanto, entende-se que para compreensão da prática pedagógica contextualizada, antes de tudo, é indispensável relacioná-la com o processo de

formação na perspectiva interdisciplinar. Para melhor analisar essa realidade foi interrogado **aos professores sobre as ações didáticas que podem contribuir para construção de um trabalho interdisciplinar.**

Para Lucília Machado, (2009, p. 55), a prática da contextualização favorece a construção do processo interdisciplinar. Assim, “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”. Com essa perspectiva, a possibilidade de envolver diferentes disciplinas e dimensões, reconhecendo e valorizando a diversidade dos sujeitos, contribui para formação integral que possibilite a garantia dos direitos do ser humano.

A análise da prática interdisciplinar do ensino/ aprendizagem no CEEP Campo – Paulo Freire, percebe-se, quando se analisa os depoimentos dos professores, que as ações didáticas acontecem de maneira pontual e isolada, sem muita integração dos conhecimentos. Como afirma a professora/gestora Maria Quitéria: “Os projetos pedagógicos construídos em muitos casos não são de forma coletiva, embora haja seleção e organização de conteúdos que viabilizem o conhecimento da realidade vivida e da experiência dos sujeitos”.

Em se tratando da interdisciplinaridade no processo de construção de conhecimento, refere-se a um princípio basilar que estabelece relações de complementaridade, de convergência, de interconexões e busca aproximações entre diferentes saberes com a pretensão de integração da teoria com a prática, conforme explicita o professor/gestor Carlos Prudêncio em seu depoimento durante a pesquisa:

Um dos sentidos da interdisciplinaridade é a pesquisa, e a gente ver que a pesquisa, principalmente quando se trata em Educação do Campo, ela ainda é insuficiente, árida, seca, distante, as vezes do que falamos muito na teoria, mas na prática está distante, há um distanciamento entre teoria e prática, isso é um dos vícios interdisciplinar. Porque se o grupo gestor, ou seja, na sua filosofia, não tem pensamento voltado para interdisciplinaridade, fica difícil possibilitar também um trabalho interdisciplinar entre professores e alunos. (CARLOS PRUDÊNCIO, 2016).

A perspectiva do trabalho interdisciplinar tem uma relação direta de reciprocidade. O depoente coloca o exercício da prática da pesquisa como o principal condutor que possibilita o diálogo entre os interessados que precisam inter-relacionar as diferentes áreas do conhecimento, colocando sintonia entre a teoria em

comparação com a prática. Contudo, o relato evidencia as dificuldades entrelaçadas na prática interdisciplinar do CEEP Campo, filosofia que precisa ser priorizado e definida pelos educadores e grupo gestor enquanto concepção que contribui para o processo de formação humana emancipada.

Portanto, para concretização dessa prática interdisciplinar é relevante o desenvolvimento de projetos estruturantes que venham, através de um trabalho coletivo, com ações articuladas de forma processual e contínua, contextualizar os conhecimentos populares com conhecimentos científicos, procurando fazer a inserção da comunidade no cotidiano do CEEP analisado.

Na visão dos educadores da instituição, as ações didáticas e práticas que contribuem para o trabalho interdisciplinar são localizadas nas visitas técnicas, feiras de conhecimentos e tecnológicas, aulas práticas, desenvolvimento de projetos de iniciação científicas, estágios, palestras, seminários, intercâmbio com os ambientes e as práticas sociais. Nesse sentido, entendem que essas atividades permitem a relação da teoria com a prática, o exercício da observação, experimentação e a integração da realidade em que vive o sujeito para o desenvolvimento da capacidade de contextualizar informações, conhecimentos, saberes e técnicas, contribuindo para o desenvolvimento local. Conforme evidencia o depoimento da professora:

Nessas atividades que são praticadas tanto aqui dentro do centro quanto aquelas que acontecem fora do centro, eu vejo que há uma valorização dos grupos de produtores de mulheres quem vem para o centro, a gente faz visita, tem a questão do sindicato que também a escola participa de atividades, então eu vejo uma contribuição da escola tanto no desenvolvimento local como uma preocupação também com a sustentabilidade. Quando ocorrem as atividades com os grupos de agropecuária, agroecologia, professores estão passando para esses alunos a questão de trabalhos de forma sustentável. (NISE DA SILVEIRA, 2016)

Tendo como base essas ações didáticas desenvolvidas no CEEP Campo – Paulo Freire, mesmo de forma individualizada, pontuais, hipoteticamente pode contribuir para o trabalho interdisciplinar. Segundo Machado (2009, p. 55):

A interligação das disciplinas pode ser explorada por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximadamente temporais, fusões de conteúdo, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros. (MACHADO, 2009, p.55).

Para a construção de um currículo contextualizado e interdisciplinar, enquanto prática pedagógica que considera o trabalho como princípio educativo, nota-se, a partir dos depoimentos, a realização de experiências que caracterizam iniciativas importantes de prática pedagógica interdisciplinar na instituição pesquisada. Neste sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar.

Do ponto de vista da materialização na prática, implica uma organização curricular e didático-pedagógica pautada na integração e na contextualização de conhecimentos. Como afirma (Ramos, 2011, p23) “a ideia da formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar”. Seguindo essa linha de pensamento, Ciavatta (2005, p.85) observa que é imprescindível “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrando dignamente a sua política”.

No CEEP CAMPO – Paulo Freire a construção de um currículo integrado, interdisciplinar e contextualizado tem sido um grande desafio, pois a ausência de identidade institucional e a precarização estrutural do ensino não permitem pensar a elaboração de um currículo a partir dessas premissas e de um trabalho coletivo que contemple as diversas especificidades, que contribua para formação de cidadãos críticos e participativos, principalmente relacionados ao campo.

Vale salientar que para adoções das práticas educacionais propostas e desenvolvidas de forma inovadora que considere o currículo integrado (interdisciplinar e contextualizado) com investimento em diversos recursos, precisa-se constituir uma nova concepção de educação. Nesse sentido, a definição de uma nova proposta pedagógica educacional no ensino médio, alinhada a uma concepção sistêmica que compreende o processo histórico de produção científica e tecnológica, que evidencie o trabalho como princípio educativo, implica na definição de um projeto inovador de formação integrada que valorize as potencialidades locais. Segundo Ramos (2007, p. 8):

O Trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a

transformação das condições naturais da vida e a aplicação das capacidades das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária, (RAMOS, 2007, p.8).

Ainda de acordo com Ramos (2007, p. 8), o trabalho pode ser compreendido a partir de dois sentidos: o sentido ontológico, que é a apropriação da produção e realização humana; e o sentido histórico, em que o trabalho ocorre mediante relações sociais na prática econômica com a venda e a troca da mão-de-obra operária. Colocando o trabalho como princípio educativo, Moura destaca:

O trabalho como princípio educativo é um dos princípios fundamentais do EM integrado e da politécnica. Tal princípio permite a compreensão do significado econômico, social, histórico, político, e cultural das ciências e das artes, o que implica considerar o trabalho em seus sentidos ontológicos e histórico. (MOURA, 2010, p. 886).

No contínuo processo de compreensão de princípio educativo, vale recuperar as considerações de (2005, p. 92), presente no PPP (2013, p. 36) do CEEP analisado. O autor afirma que a concepção de trabalho humano deve se constituir como princípio educativo e como fundamento do conhecimento, sem reduzi-la a uma estratégia didática ou metodológica, traduzida na ação de ensinar em que se prioriza o domínio técnico para resolução de problemas. Portanto, para constituição de uma escola com currículo que promova a formação integrada, contextualizada e interdisciplinar é fundamental a adoção do trabalho como princípio pedagógico e educativo. Na mesma linha interpretativa Frigotto (2004, p. 21) defende:

O Trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politécnica ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturais sejam trabalho, ciência e cultura; em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize, base unitária do ensino médio. A ciência deve apresentar conhecimentos que produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

O CEEP Campo – Paulo Freire ainda não atende aos requisitos teóricos e práticos discutidos pelos autores e socializados pelos depoimentos. Assim, é importante, como defende Machado (2009, p. 51)

disseminar a inovação e o desenvolvimento de conhecimento científico-tecnológico com a missão de atender às demandas dos arranjos produtivos locais e regionais, obtendo como estratégia a construção de um currículo integrado para atender os desafios lançados pelo desenvolvimento social, econômico e ambiental com a proposta de ações didáticas integradas para contemplar os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo com sua inserção no mundo do trabalho.

Para a compreensão do processo de formação dos professores do CEEP CAMPO, procurou-se investigar **se os professores participaram de algum processo de formação inicial ou continuada para atuarem na Educação Profissional do Campo.**

Os resultados demonstram que 60% dos professores entrevistados afirmam nunca ter recebido nenhum tipo de formação voltada para Educação Profissional do Campo. Dos 40% restantes, alguns participaram do processo inicial de formação para as turmas do projoovem, por conta própria, outros buscaram ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O trabalho de investigação da realidade do CEEP Campo – Paulo Freire reconhece, a partir dos relatos e dos depoimentos, que a falta de formação continuada em Educação Profissional do Campo atrapalha o processo pedagógico. Tendo em vista que existem diferença da Escola de Educação Básica para Escola da Educação Profissional. Conforme um professor entrevistado: “A falta de formação continuada atrapalha muito o andamento do CEEP, sabemos que existem diferença entre EB e EP. A formação dos professores, auxiliaria os que chegam, visto que o nosso quadro não é formado por professores efetivos”. (Bartolomeu de Gusmão, 2016).

A carência da formação geral dos educadores do CEEP Campo aparece como outra dificuldade. Como já foi pontuado, os professores da instituição, em sua maioria, possuem vínculo transitório, além de serem formados em cursos superiores com currículo voltado para a realidade urbana. Sobre o problema que uma formação inadequada acarreta, Kuenzer (2010) e Urbanetz (2011) destacam

Os docentes são formados nas licenciaturas já existentes. Contudo, ao se tratar da formação dos docentes que vão atuar nas disciplinas específicos, a situação se complexifica, pois as pesquisas têm evidenciado que a qualidade do professor resulta da articulação de conhecimento tácitos, científicos e pedagógicos, o que não se pode resolver com um curso genérico de licenciatura e sem que haja alguma forma de articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa.

A partir dos depoimentos analisados observa-se que a ausência de formação continuada em Educação Profissional do Campo atrapalha o processo pedagógico a partir da identificação das problemáticas, das dificuldades e dos desafios lançados para análise das contradições que atravessam as categorias da Educação Profissional e da Educação do Campo, não articulados com o mundo do trabalho, fato afirmado pelo depoimento a seguir:

O fato de nunca ter tido uma formação sobre educação profissional voltada para o campo, atrapalha. Deveria ter essa formação porque existe diferença da escola de educação básica para educação profissional. E essa formação continuada, auxiliaria os professores nesse trabalho aqui dentro do CEEP. Como nosso quadro não é formado por professores efetivos, isso dificulta mais ainda. (NISE DA SILVEIRA, 2016).

Os relatos apresentados deixam em evidência que a formação inicial e continuada para os professores, simultaneamente elaboradas com base na realidade dos sujeitos, pensada na perspectiva de currículo integrado, contextualizado e interdisciplinar, fundamenta o trabalho enquanto princípio educativo. Isso posto, a formação pensada nessa lógica, se torna um importante mecanismo na promoção de mudanças de paradigmas para efetivação e consolidação da Educação Profissional no Campo dentro da instituição pesquisada. Mas é importante atentar para a necessidade de garantir a qualidade da formação. Como afirma Kuenzer (2001, p.678) “a qualidade da formação vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade”

É preciso reconhecer que há um processo de negligência por parte da Secretaria de Educação do Estado e da Superintendência da Educação Profissional, tendo em vista que desde a etapa inicial de implantação não possibilitou nenhum procedimento de formação inicial e continuada para apresentar e disseminar a produção do conhecimento que desse conta da concepção de Educação Profissional do Campo para a qual a escola foi pensada. Como avalia o professor/gestor em seu depoimento:

O nosso processo de avaliação é voltado para os princípios da educação básica. Porque o CEEP é subordinado, subalterno a Secretaria de Educação, por isso nós temos dificuldades de implantar a Educação do Campo, ou de atender as aspirações de Educação do Campo. Além da metodologia, o nosso trabalho de gestão é mais urbanizado do que para campo, por conta de que se volta para o currículo da Educação básica, a

gente tem um currículo de Educação básica e não pode deixar de lado. E sem formação, o professor da Educação básica sente dificuldades de estabelecer esse diálogo entre disciplina específica, disciplina de base científica e tecnológica, com as disciplinas de linguagem e humanas etc. (CARLOS PRUDÊNCIO, 2016).

O depoente avalia que o trabalho de educação desenvolvido no contexto do CEEP ainda tem como base os princípios da educação básica, intrincado na concepção da escola urbanocêntrica que desenraiza e dificulta o processo de transformação em Educação do campo. Por sua vez, esse procedimento de mudanças só seria possível mediante o processo de formação do professor que, utilizando de estratégias e de metodologias, fomentaria o desenvolvimento de projetos de enraizamento dos sujeitos, estabelecendo a integração e a contextualização do currículo voltado para formação crítica e cidadã.

Sendo assim, compreende-se que os saberes dos docentes se constroem no diálogo com os saberes sociais e culturais das comunidades, realidade que possibilita enfrentar os desafios e promover o desenvolvimento profissional para transformação das práticas pedagógicas no contexto da escola. Conforme defende Lima:

Os curso de formação inicial e continuada devem criar meios para que os docentes possam construir juntos saberes necessários que lhes ajudem a compreender os limites e os desafios enfrentados nas escolas, no sentido de pensar/construir novas alternativas que possibilitem a transformação de suas práticas pedagógicas, ou seja, os processos formativos devem se voltar para construção coletiva do saber docente, a partir do diálogo com o contexto social e cultural dos professores, favorecendo o desenvolvimento profissional, contrapondo, se aos modelos de formação docente, focado na individualização da profissão e na fragmentação dos seus saberes e de suas práticas.(LIMA, 2001, p.38)

De outro modo, a garantia de um processo formativo com esses princípios, fundamentalmente, contribuiria para consolidação de uma proposta de educação diferenciada e específica; o que também ajudaria na melhoria da qualidade da educação pública e gratuita. Contudo, para que isso seja possível é necessária à realização de uma formação inicial e continuada para os professores em Educação Profissional do Campo, contextualizada, crítica e multicultural, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural presente no cotidiano da escola.

Com esse nexos, é relevante ainda considerar as dimensões da administração escolar, as ações institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação do

docente, o apoio ao estudante, os projetos de curso e as práticas didático pedagógicas, levando em conta os objetivos do Centro diante das demandas sociais e as necessidades individuais dos sujeitos do campo ou da cidade.

Por conseguinte, a visibilidade das propostas curriculares de formação dos professores precisa adequar as diretrizes curriculares necessárias para implantar um projeto integrado que possibilite a compreensão do mundo do trabalho capitalista com suas contradições, contrariando o desenvolvimento de práticas conservadoras e estimulando o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais na sociedade contemporânea.

5.3. A Experiência da Educação Profissional do Campo - CEEP Campo – Paulo Freire: Dificuldades, Avanços e Desafios

O fortalecimento das escolas pelo reconhecimento das experiências vividas pelos seus atores e comunidade atendidas são mecanismos que darão respostas às políticas públicas educacionais. Assim, as ações desempenhadas na e pela escola podem, a partir de uma auto avaliação institucional ou avaliação interna, tornar-se importante instrumento no estabelecimento de parâmetros na condução do trabalho desenvolvido e das concepções que se tem e se espera da qualidade do ensino oferecido (LIMEIRA, 2015, p.2).

É preciso, então, constituir uma análise geral a partir dos processos contínuo e permanente da avaliação dos dados coletados, dos questionários aplicados, entrevistas, atividades e momentos coletivos realizados com agentes educacionais (estudantes, professores e gestores). As informações coletadas permitirão investigar e avaliar o processo ensino-aprendizagem da Educação Profissional do Campo e explicitar as principais dificuldades estruturais e de cunho político pedagógico que precarizam o processo de funcionamento do CEEP Campo – Paulo Freire.

Com esse entendimento, concorda-se com a afirmação de Melo e Urbanetz, 2001, p. 77) que afirmam:

diagnosticar então pressupõe identificar os problemas existentes no espaço escolar através da obtenção dos dados que mais claramente explicitam o problema e antecipam as implicações dessas alternativas num movimento que exige uma permanente revisão dessas ações.

Partindo desse entendimento de avaliação, perguntou-se aos professores como eles avaliam o processo ensino-aprendizagem dentro da proposta da Educação Profissional do Campo. Dos **10 professores** pesquisados quantitativamente, 9 avaliaram como “**bom**”, classificando o ensino-aprendizado como satisfatório. O que favorece o conteúdo ensinado, conhecimento teórico transmitido e apreendido, desenvolvimento das habilidades cognitivas e atitudes dos sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva, a avaliação formativa torna-se capaz de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (GIL, 2006, p. 247-248).

Os professores afirmam que apesar dos estudantes das modalidades ofertadas apresentarem poucas perspectivas, em alguns casos a desmotivação e a baixa autoestima. Para a professora Nise da Silveira (2016):

A escola é uma escola tranquila, os alunos são tranquilos. A maior dificuldade que vejo é a questão dos alunos desestimulados, eu não sei se é uma questão geral da educação. Mas assim mesmo quando a gente dinamiza as aulas a gente nota que os alunos estão desmotivados.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, o CEEP Campo – Paulo Freire, na modalidade de Ensino Médio Integrado, recebe muitos alunos provenientes do ensino fundamental que apresentam dificuldades em leitura, escrita e de raciocínio matemático. O grande desafio é: como a escola deve intervir para sanar ou melhorar tais dificuldades durante o processo de construção do conhecimento? Esse déficit de aprendizagem está relacionado a diversos fatores, como sugere Garcia (1998, p. 31-32)

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escrita, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem.

O autor enfatiza que as dificuldades de aprendizagem se relacionam a vários fatores e se manifestam de diferentes formas. Cabe à escola compreender que os

alunos com dificuldades não são incapazes de aprender, precisam ser integrados à comunidade escolar. Nesse sentido, é necessário adaptar uma metodologia de ensino que ajude os alunos a desenvolverem competências, habilidades, conhecimentos e comportamento com elevação da experiência, formação, raciocínio e observação.

Continuando a pesquisa, perguntou-se aos **professores** com uma questão de múltiplas escolhas quais eram as dificuldades encontradas para efetivação do processo ensino-aprendizagem. As informações levantadas podem ser analisadas a partir dos dados expressos no gráfico 6

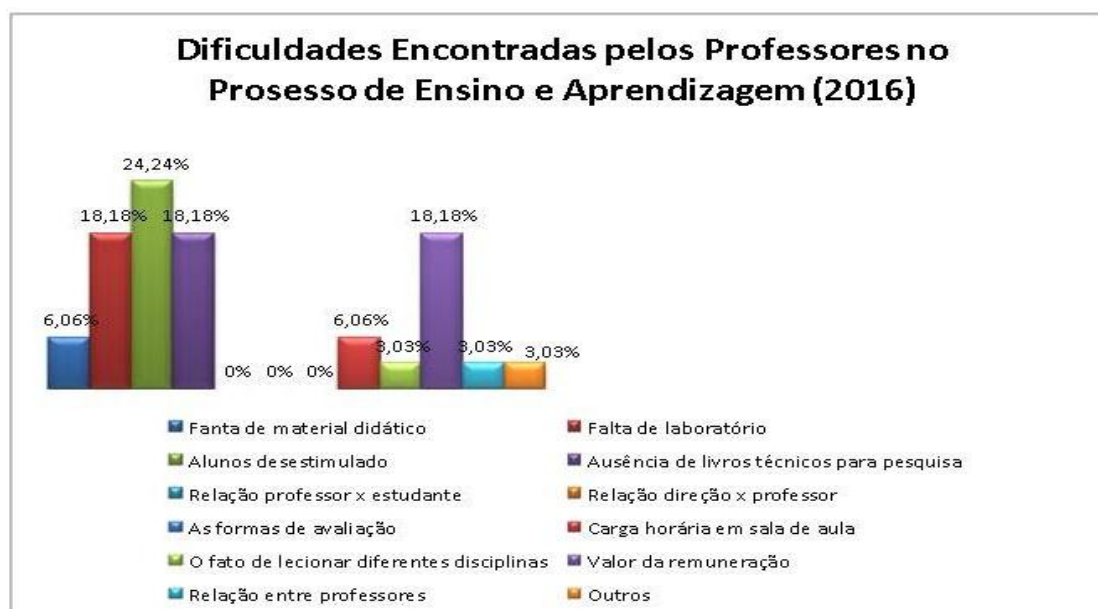


Gráfico: 6 - Dificuldades do processo Ensino e Aprendizagem – professores
Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO – 2016

Ao analisar os dados, nota-se as dificuldades encontradas pelos professores, o ponto “alunos desestimulados”, caracterizado com um percentual de 24,24%, aspecto que contribui para o insucesso e confirmam o que pensam os professores. No entanto, essa opinião gera contradição com a avaliação feita anteriormente, considerando como positivo o processo de ensino-aprendizagem.

Com essa mesma interpretação, aparecem ainda enquanto dificuldades do processo de ensino-aprendizagem a falta de laboratórios, com 18,18%, material didático com 6%, e ausência de livros técnicos para pesquisa e estudo principalmente das disciplinas específicas com 18,18%. Observa-se ainda o percentual de 3,03%, o fato do professor lecionar uma grande quantidade de componentes curriculares (disciplinas), ação que dificulta o trabalho pedagógico e não favorece o projeto educativo da escola.

Assim sendo, pode-se afirmar que é de fundamental importância a garantia dessas particularidades, enquanto referência que deve contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e possibilitar um melhor desempenho na qualidade educacional para inserção no mercado e no mundo do trabalho.

O debate acerca da ausência de livro técnico específico para áreas dos conhecimentos definidos pelo currículo da escola, reforça os depoimentos que afirmam que durante a dinâmica de trabalho de grupo com professores a insuficiência de livros dessa natureza dificulta a aprendizagem dos conceitos e conhecimentos teóricos por parte dos alunos.

Os professores afirmam com bastante frequência a necessidade dos Livros Técnicos, em percentual 18,18%. Por sua vez, justificam a carência da base teórica para lhe dar subsídio e fundamentos indispensáveis para formação, em razão da exigência por conhecimento significativo na formação para o exercício profissional com maior qualidade nos tempos presentes, fato que leva a retomar as proposições de Krawczyk (2003, p. 126):

A necessidade dos professores de um livro didático que oriente seu trabalho e facilite os estudos dos alunos pode ser uma demanda legítima, mas deve ser pensada e enfrentada sem negar a abrangência das necessidades didáticas contemporâneas.

Ainda sobre a ausência de Livros Técnicos para pesquisa e estudo das disciplinas específicas no CEEP Campo – Paulo Freire, reforça-se o depoimento do professor Bartolomeu de Gusmão (2016)¹⁴ quando diz que “dentro da infraestrutura do Colégio apesar de alguns avanços, falta uma Biblioteca mais ampla, equipada e com mais títulos dentro das áreas de estudos e dos cursos”.

Da mesma forma, **perguntando aos estudantes**, utilizando questões de múltiplas escolhas, sobre quais as principais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem foi possível fazer a sistematização em gráfico sobre o que pensam os 134 estudantes das 9 turmas distribuídas 3 turmas por cada eixo tecnológico como pode ser interpretado no gráfico 7.

¹⁴ **Bartolomeu de Gusmão** - invento brasileiro de grande representatividade criou o balão estático, daqueles coloridos e enormes que as pessoas usam para se aventurar pelos céus. Representação do professor, efetivo 40 horas, Área de Formação Biologia, cor parda, idade 28 anos, sexo masculino;



Gráfico: 7 - Dificuldades do processo Ensino e Aprendizagem – alunos (2016)

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO – 2016

De acordo com a avaliação e dados quantitativos expressos no gráfico ganha destaque na opinião dos estudantes a **“ausência de aulas prática”** com 26,49%. Essa carência com a **“falta de laboratório”** para exercício da relação teoria x prática no processo ensino -aprendizagem, evidência com bastante descontentamento por parte dos estudantes que sinalizam um percentual de 18,54%.

Assim, esses aspectos têm dificultado e desestimulado o processo de ensino-aprendizagem no CEEP Campo – Paulo Freire e, de certa forma, fragilizam o desenvolvimento da relação teoria-prática, desqualificando os cursos ofertados. Para Freire (1996, p. 22) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode virar blábláblá e a prática ativismo.

Os dados apresentados reforçam a necessidade da relação teoria-prática, justificando a dificuldade do CEEP Campo não dispor de “laboratório vivo”, ou seja, uma estrutura específica, área de campo para realização de trabalho de pesquisa, extensão, experimentação prática e intervenção social realizadas pelos estudantes. A possibilidade da relação teoria-prática permite contextualizar as diversidades estudadas no curso, visando o aperfeiçoamento curricular, com uma concepção de formação técnica que articule trabalho como princípio educativo, cultura e desenvolvimento sócio-econômico-ambiental, ciência e tecnologia. Segundo Pistrak (2000, p. 95): a “atividade prática permite a passagem quase insensível dos bancos da escola para participação efetiva na vida prática”

Observa-se ainda a **ausência de livros técnicos**. 13,58%, apontam esta como uma das dificuldades que interferem na qualidade da formação. As dificuldades apresentadas por estudantes e professores reforçam a necessidade da constituição de um acervo bibliográfico, livros técnicos específicos a partir das áreas de atuação da escola para melhoria da qualidade pedagógica e de formação. Como declara a professora Therezinha Beatriz, 2016):

Ainda trabalhamos sem livros técnicos, temos essa dificuldade, a escola até então, não conseguiu o acervo de livros técnicos, temos poucos da área agrícola, mas não é um material totalmente adequado, acho que falta essa questão para melhorar a qualidade pedagógica do ensino.

Com relação as condições de infraestrutura, observa-se a necessidade de maior investimento para assegurar os elementos básicos ao funcionamento da instituição escolar. Sobre as situações das infraestruturas nas escolas públicas, Moehlecke (2012, p. 43) ressalta:

que se por um lado, aspectos fundamentais como abastecimento de água e de energia foram praticamente universalizados, por outro lado, elementos como biblioteca e quadra de esportes ainda não se encontram presentes em todas as escolas. Na região Sul, 95% das escolas possuem bibliotecas, ao passo que na região Nordeste essa taxa cai para 68%, ou seja, um terço das escolas da região não possuem biblioteca.

Com essa afirmação, compreende-se a necessidade de priorizar investimento e garantir a estruturação de bibliotecas em todas as escolas do Brasil, com necessidade de uma abrangência maior para uma das regiões mais carentes do país, a exemplo da região Nordeste.

Ademais, é necessário pensar no processo de qualificação dos professores que devem orientar e direcionar os estudantes para uso da biblioteca. Isso exigirá dos alunos mais comprometimento, estudo, desenvolvimento do hábito de leitura e escrita. Esse investimento provavelmente contribui para a constituição de conceitos e melhor qualidade da formação teórica dos estudantes para o exercício da profissão. “Os professores (as) precisam de condições de trabalho para preparar seu material pedagógico e, para isso, precisam de acesso a livros de todo tipo, não apenas ao que vem sendo considerado livro didático”. (Lopes, 2002, p.203)

Contudo, para que a biblioteca funcione de forma organizada, também é necessária a contratação de um funcionário qualificado e disponível para o setor, para orientar, acompanhar, distribuir e organizar os livros. No momento, a unidade

escolar estudada ainda não dispõe desse serviço. Nesse sentido, vale destacar que com o que aponta Krawczyk, (2003, p. 115):

A situação atual do ensino médio encerra várias e complexas questões: aspectos estruturais que ainda não foram resolvidos, a precariedade desse grau de ensino público no Brasil, condicionamentos mais amplos que dizem respeito as transformações que ocorrem em outros âmbitos – políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendência em construção de novas diretrizes para melhoria desse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2003, p. 115):

A precarização dos aspectos estruturais extrapola a falta de livros técnicos específicos para a educação profissional. De acordo com Frigotto (2004, p. 62):

O pressuposto fundamental é que esses materiais – livro (s) ou texto base – só fazem sentido se articulados a política global desse nível na sua relação imediata com: o ensino fundamental e superior; a formação do professor; a valorização de seu trabalho; o currículo e as condições de trabalho na escola, nas dimensões de espaço, tempo e infraestrutura. É fundamental a existência de bibliotecas nas escolas e bibliotecas públicas. O mesmo se refere a existência de laboratórios, espaços culturais, de lazer e esporte.

Levando em consideração as ponderações de Frigotto e diante do convívio com as dificuldades apresentadas pelos estudantes e pelos professores, foi possível confirmar os dados quantitativos levantados e discutidos na avaliação. Para confirmação dos resultados foi realizado uma atividade coletiva com trabalho de grupo com professores e representação de alunos, a partir da aplicação da técnica chamada de **Fofa**, que contribuiu para sistematização e verificação de determinados pontos estratégicos da avaliação. Essa atividade possibilitou identificar os fatores positivos e negativos que interferem nos objetivos da instituição pesquisada, assim como os aspectos de fortalezas/forças e fraquezas, características das condições e capacidades internas, bem como, as oportunidades e as ameaças que favorecem ao ambiente externo e que contribuem para minimizar e/ou neutralizar as dificuldades.

Com o resultado dessa dinâmica foi possível fazer a sistematização das informações, construindo um **Quadro Sinóptico nº 02**, a partir das opiniões dos professores e estudantes durante o processo de investigação. Muitos dados coincidem com os gráficos já apresentados.

Quadro Sinóptico – 02 - Fatores positivos e negativos que interferem nos objetivos do CEEP.

FATORES POSITIVOS E NEGATIVOS QUE INTERVEREM NOS OBJETIVOS DO CEEP	
INTERNO	EXTERNO
FORTALEZA / FORÇAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo; - Equipe de professores; - Sintonia do grupo gestor; - Foco na formação humana; - Realização de projetos de intervenção social; - Diversidade de cursos ofertados; - Realização da Feira Tecnológica e de conhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em feiras e eventos; - Aceitação do nosso alunado no mundo do trabalho; - Fazer aliança Família x escola; - Maior integração e parceria com o município;
FRAQUEZAS	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de Acervo Livros (técnicos); - Falta de Formação específica em educação profissional para (professores) - Não funcionamento dos Equipamentos dos laboratórios de informática e funcionários; - Ausência de técnico administrativo para laboratório e Biblioteca; - Falta de aproximação gestão escolar e aluno para informar seu perfil; - Novos alunos sem senso de coletividade, respeito mútuo; - Falta de estrutura para aulas práticas; - Precarização na contratação de professores; - Desmotivação dos alunos - Carência de materiais didáticos; - Limpeza, higienização e pulverização das salas de aulas; - Ausência de material de laboratório; - Não disponibilização de merenda escolar para os estudantes; - Necessidade de arborização do espaço da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de professor na formação técnica; - Estágios – disponibilidade, falta de espaço, campo de estágio e tempo do estudante; - Acompanhamentos de profissionais da área no campo; - Falta de professor efetivo com formação na área; - Pouca participação da comunidade nos eventos da escola; - Falta de acompanhamento; - Ausência de práticas, visitas técnicas e viagem educativas;

Quadro Sinóptico nº 02 - Fatores Positivos e Negativos que Interferem nos Objetivos do CEEP

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO - 2016

Como aponta o quadro, outro aspecto importante que contribui negativamente para o andamento do CEEP diz respeito à falta de professores, que levam estudantes a ficarem sem aula durante um período de tempo, principalmente pela ausência de professores de formação da área específica de acordo com os cursos ofertados. Essa realidade corrobora com as colocações de Krawczyk (2003, p.139). Segundo o autor, “a carência do quadro no magistério é um tema crítico em quase todo o país, pois persiste a carência de docentes habilitados para atuar em áreas específicas”.

A carência de professores, muitas vezes, são justificadas pelo pouco interesse de profissionais, pelo baixo salário em contrapartida da função e da carga

horária exigida, fatores que reforçam a necessidade da Secretaria de Educação pensar em alternativa coerente e concreta com a realização de um concurso público para Educação Profissional. Sobre a carência de profissionais na educação, Frigoto e Ciavatta (2004, p. 24) avaliam:

As explicações para esse fato tendem a responsabilizar os professores, que, por sua vez, não contam com condições de trabalho, salário, formação docente para atender as novas exigências. Além da carência de profissionais para o ensino médio, a situação se agrava com a flexibilização e a deterioração dos contratos de trabalho, a ausência sistemática de professores e a inconsistência das políticas de formação docente.

Essa triste situação tem acarretado em uma constante rotatividade de professores no CEEP CAMPO – Paulo Freire. Diante do problema, frequentemente contrata-se profissionais que têm outros vínculos empregatícios, tendo as atividades da escola como uma forma de complementação salarial sem ter dedicação exclusiva. Essa precarização contribui para uma prática pedagógica menos coesa, apresentando dificuldade de planejamento coletivo e de trabalho interdisciplinar, como justifica a professora quando se refere a questão do vínculo empregatício dos professores na escola.

A outra questão também é justamente a questão do professor de carreira, hoje o quadro da escola se mostra deficitário. Nesse sentido, fica claro quando vai se fazer planejamento. Aquele professor que não segue carreira dentro de CEEP, nem sempre participa, isso traz certa dificuldade porque em algum momento ele sai. Então, entra um novo outro professor que passa por todo processo de adaptação”. (BARTOLOMEU DE GUSMÃO, 2016).

No estudo do gráfico aparece ainda o problema referente à carência de material didático que melhor poderia dar suporte para a formação dos estudantes, “a falta de recursos didáticos é um problema evidente no processo de ensino-aprendizagem, ele fica muito mais complexo e paradoxal quando lembramos a agilidade com que as novas informações vêm sendo oferecidas” (KRAWCZYK, 2003, p.125).

Outro fator que ganha destaque é o fato do professor lecionar diferentes disciplinas, aspecto que dificulta o planejamento das aulas, inviabilizando a forma do professor ensinar e fazer a transmissão e contextualização do conteúdo em sala de aula.

É preciso discutir, ainda, os pontos que se referem aos relacionamentos interpessoais entre os professores e estudantes, direção e estudantes, o que evidencia a necessidade de uma melhor compreensão sobre os anseios, desejos e o que pensam os educandos. Fica explícita a necessidade de melhorar a comunicação, de forma que possibilite a transmissão de informações e divulgação dos acontecimentos do dia-a-dia do funcionamento da unidade escolar, demarcando continuamente a presença e o contato permanente com as turmas dos estudantes.

Para concluir essa análise geral sobre os diferentes problemas analisados, vale retomar as considerações de Kuenzer (2010, p. 864), para quem:

Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral: exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos.

Vale destacar ainda as observações de Altman, (2002, p. 80) quando diz que para os rendimentos satisfatórios com aprendizagem efetiva e garantia da melhoria da qualidade da escola, os fatores determinantes e prioritários são: bibliotecas, livros didáticos, tempo de formação, tarefas de casa, conhecimentos e experiências do professores, laboratórios e melhores salários.

5.4. Acesso e Permanência na Educação Profissional do Campo – Avaliação dos Cursos do CEEP CAMPO PAULO FREIRE

Aqui será feito um esforço de diagnosticar as diferentes formas de acesso e permanência dos estudantes no ensino médio, buscando avaliar os cursos ofertados pelo CEEP Campo – Paulo Freire de acordo com o grau de satisfação dos estudantes, tendo o propósito de refletir sobre as possibilidades de melhor qualificar o processo de formação na Educação Profissional do Campo.

Quando se considera a trajetória e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e docentes, principalmente da área rural, para chegar à sala de aula, nota-se a existência de problemas relacionados à distância entre a escola e suas respectivas residências. Entre os problemas, destacam-se: transporte inadequado e estradas em condições inapropriadas para locomoção dos veículos. Nesse sentido, fica evidente que existe uma incoerência com que estabelece a Lei nº 9.394, de

1996. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Artigo 3º inciso I, diz garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nesse contexto, se comparar a disponibilidade de acesso da população estudantil camponesa e a urbana aos centros de ensino, é notório que os educandos da cidade têm maior acessibilidade pois estão mais próximos da instituição, contam com estradas melhores e transportes em condição de trafegar. Constata-se, portanto, que as realidades são bem diferentes e que não há igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Ao refletir sobre essa realidade de acesso e permanência dos estudantes do campo no ensino médio, não é raro deparar-se com situações no cotidiano de preconceito e discriminação que são submetidos os alunos e professores, verdadeiros aventureiros que se desafiam as dificuldades em busca do conhecimento e da escolarização.

Além dos problemas acima mencionados, em muitas situações quando chegam à escola deparam-se com infraestruturas inadequadas, professores mal qualificados e um currículo que não contempla a sua realidade, já que se constitui pautado numa concepção puramente urbana, distante da realidade do campo. Sobre essa realidade Furtado (2008, p.15) discute que:

A qualidade do ensino ministrado no meio rural pode ser analisada do ponto de vista da precariedade da oferta: instalações, materiais didáticos e principalmente a formação precária e o acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício; bem como se considerando o capital sociocultural em jogo, consequência do isolamento e desamparo histórico a que tem sido submetida a população do meio rural, o que é claramente visível pelo alto índice de analfabetismo.

Outro agravante diz respeito à inadequação da escola e do local onde está inserida, fatores que têm contribuído para que estudantes não consigam relacionar o que é aprendido em sala de aula com o seu dia-a-dia. Ao mesmo tempo, outros problemas são enfrentados quando se trata da oferta, da falta de sentido e identificação com o tipo de ensino médio ofertado. Essa realidade proporciona a população do campo uma baixa expectativa quanto a sua realização e conclusão do ensino médio. Altman (2002, p.77) “compreende que com a expansão do ensino médio, não há uma eliminação da exclusão, mas a criação de novos mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social”.

O número de escolas rurais diminuiu drasticamente nos últimos 11 anos. Segundo dados do Censo Escolar, existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003, esse número caiu para 66.732 no ano 2016, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. Para melhor compreensão do problema, as reflexões de Moehleck (2012, p. 44) são significativas. Para o autor,

A permanência do estudante no ensino médio envolve um conjunto de fatores que podem facilitar ou não esse processo, tais como: idade com que ingressam na escola, inclusão ou não no mercado de trabalho, trajetória escolar anterior, taxas de repetência e evasão; aproveitamento dos estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente, entre outros. Nesse sentido, qualquer política direcionada a esse nível de ensino e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integralmente, esses múltiplos aspectos.

Portanto, reconhece-se que a educação rural tem enfrentado muitas dificuldades, a exemplo da permanência dos estudantes na escola, como vem sendo pontuado. Esses fatores foram acarretados pela falta de investimentos e de políticas públicas específicas direcionadas ao atendimento desses sujeitos que historicamente foram subjugados e inferiorizados. Talvez, em função disso, a taxa de distorção idade-série é outro indicador que mostra que a educação no campo está é precária, o que favorece o processo do êxodo rural. Portanto, fica evidente a necessidade de políticas públicas compensatórias.

Nesse contexto são os adolescentes (jovens camponeses) os principais afetados pela falta de escolas na região onde vive com suas famílias. De acordo com os dados de matrículas no Ensino Médio, apresentado pelo INEP e pelo Censo de 2010, do IBGE, em todo País, cerca de oito milhões de jovens, moradores do meio rural, enfrentam dificuldades de acesso à escola, em decorrência da não existência deste nível de ensino nas comunidades onde residem.

Essa realidade cotidiana do deslocamento desses sujeitos para os centros urbanos mais próximos de sua comunidade se agrava principalmente em relação as escolas de Ensino Médio. Nesse nível de ensino é reduzida a qualidade dessas escolas nas áreas definidas como rurais, como pode ser compreendido a partir dos dados registrados no Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia (2017, p. 34).

Dos que têm até 18 anos e estão fora da escola, 45% estudaram até o 5º ano do ensino fundamental e 14% não estudaram. O 6º ano do ensino fundamental é marcado por uma evasão significava. Segundo

o Ministério da Educação (Brasil, 2005), uma das principais razões para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a par r desse ano e, em especial, do ensino médio. De fato, a maioria dos assentamentos tem escolas do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, enquanto os demais anos terão de ser cursados em áreas urbanas. Dos que estudam na cidade, 40% frequentam escolas localizadas a 15 km de sua residência. Se ampliarmos para aqueles que estudam a 6 km ou mais, temos 77% dos estudantes. Dentre os principais motivos para crianças e adolescentes (7 a 14 anos) abandonarem a escola, 31% responderam que a escola é muito longe. Esse dado não seria problemático não fossem as condições de acesso aos estabelecimentos de ensino (CALDART, et al, 2012, p. 441- 442).

Essas características demonstram a falta de condições de acesso do jovem do campo à educação, elemento que impulsiona o processo de migração da juventude e justifica a falta de interesse desses indivíduos pela vida no campo.

Ao analisar os dados do Censo Escolar do Ensino Fundamental como segue, é visível o cenário do caos social em que se encontra a realidade da Educação no Campo no quesito de acesso e permanência dos estudantes. A taxa de distorção idade-série é um indicador que mostra que a educação no campo está em situação mais precária. No ensino fundamental essa taxa é de 19,9% para escolas urbanas e de 33,7% nas rurais, no ensino médio esses índices saltam para 30,6% e 43,5%, respectivamente. Outra grande desigualdade diz respeito à acessibilidade para alunos com deficiência. O índice de escolas públicas com salas de atendimento especial é de 12% na rede urbana e de apenas 0,9% na rural.

Levando em consideração esses indicadores, torna-se importante analisar o acesso e permanência dos estudantes do CEEP Campo – Paulo Freire, para poder avaliar os cursos ofertados a partir do que pensam os estudantes. Por conseguinte, tendo como referência os dados anteriormente apresentados, é importante também realizar uma avaliação dos cursos ofertados por eixo tecnológico para inquirir o grau de satisfação dos estudantes no CEEP Campo – Paulo Freire, como segue o **Gráfico 8** abaixo.

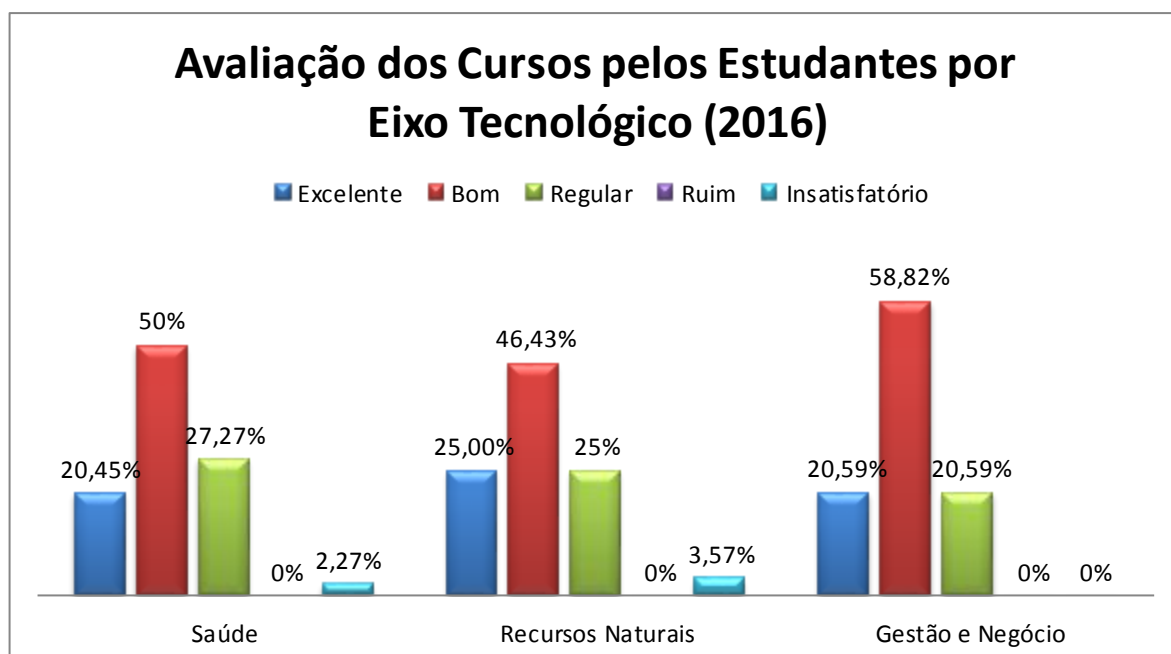


Gráfico 8: Avaliação dos Cursos por Eixo Tecnológico - 2016

Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO – 2016.

Os estudantes organizados em eixos tecnológicos avaliaram os cursos ofertados pelo CEEP e demonstraram um alto grau de satisfação, apesar de se evidenciar em todo processo de investigação um significativo estágio de precarização da qualidade do ensino.

As turmas organizadas em eixos tecnológicos classificaram e avaliaram com bastante positividade os cursos de Educação Profissional oferecido pelo CEEP Campo – Paulo Freire. De acordo com o eixo de recursos naturais, está expresso no gráfico, os estudantes demonstram um grau de satisfação de 46,43%. Já os estudantes do eixo de “Saúde” avaliaram os cursos com a qualidade do conceito “**bom**”, com um percentual de 50% de satisfação. O eixo de “Gestão e Negócio” ganha destaque com maior grau de satisfação com avaliação de 58%, demonstrado uma grande aceitabilidade por parte dos estudantes em relação a qualidade dos cursos que vêm sendo desenvolvidos.

Vale salientar que os estudantes dos eixos Saúde, Gestão e Negócio são moradores do centro urbano. Por sua vez, os estudantes do eixo recursos naturais na sua maioria são provenientes do meio rural, enfrentando a dura realidade de locomoção em transporte escolar muitas das vezes em péssimo estado de conservação, como foi pontuado nas linhas acima.

Para possibilitar aos estudantes uma melhor compreensão das dificuldades vivenciadas no processo de formação, em contraposição da avaliação dos cursos organizados por eixo tecnológico, perguntou-se ao universo de **134 estudantes**,

através de uma questão aberta (com possibilidade de reflexão para avaliação), **sobre o que o CEEP CAMPO – Paulo Freire deveria fazer para melhorar a qualidade da formação nos cursos.** A partir dessa inquietação, procurou-se sistematizar o que propõem os estudantes, organizando no **Quadro Sinóptico nº 3**, de acordo com as subcategorias assim agrupadas: Infraestrutura e ambiente escolar, Práticas Pedagógicas e Relacionamento, como segue:

Quadro Sinóptico 03 – Avaliação dos estudantes sobre a possibilidade de melhoria da qualidade da formação nos Cursos Técnicos ofertados pelo CEEP Campo – Paulo Freire.

Infraestrutura e ambiente escolar	Práticas Pedagógicas	Relacionamento e comunicação
<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade do ambiente escolar: limpeza e higienização do espaço da escola; - Contratação de funcionários para manutenção da escola; - Ter merenda escolar para distribuir para os estudantes; - Ter professores permanentes; - Não haver horários e aulas vagas; - Funcionamento de laboratório de informática; - Reforma da escola; - Ter livros técnicos específicos; - Melhorar a qualidade da água de beber para os estudantes; - Material para realização de aulas práticas; - Funcionamento da biblioteca; - Construir espaço de experimentação; - Equipamentos para atividades práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores mais qualificados e com formação específica na área do curso; - Aulas interdisciplinares; - Curso mais prático de que teórico; - Mais participação e consciência por parte dos estudantes; - Ter mais aulas práticas; - Ensino dinâmico; - Projetos para exposição em feira e eventos; - Receber visitas e palestras com profissionais; - Construir horta e fazer limpeza da área externa da escola; - Melhor aproveitar o espaço do CEEP; - Promover atividades e práticas esportivas; - Aulas práticas de informáticas; - Realização de visitas técnicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da relação direção e estudantes; - Divulgação da importância do centro; - Melhor comunicação e transmissão de informação aos alunos; - Firmar parcerias com entidades e empresas para realização de estágio e possibilitar emprego para os egressos; - Interesse dos estudantes; - Mudança da diretora;

O quadro expressa as dificuldades que poderão ser superadas com o desenvolvimento de estratégias internas e ações concretas construídas a partir de um trabalho coletivo entre professores, estudantes e gestores. Todavia existem problemas que são estruturais. Para superá-los é necessária a intervenção direta da Secretaria de Educação do Estado e da Superintendência da Educação Profissional.

Diante da avaliação que vem sendo desenvolvida ao longo do trabalho procurou-se saber dos estudantes o que esperam após conclusão do curso de educação profissional? Para possibilitar um processo de reflexão a partir da inquietação, constituiu-se um gráfico com a pretensão de melhor esclarecer os desafios lançados aos estudantes, sobre as possibilidades futuras mediante a conclusão do curso técnico no CEEP Campo – Paulo Freire.

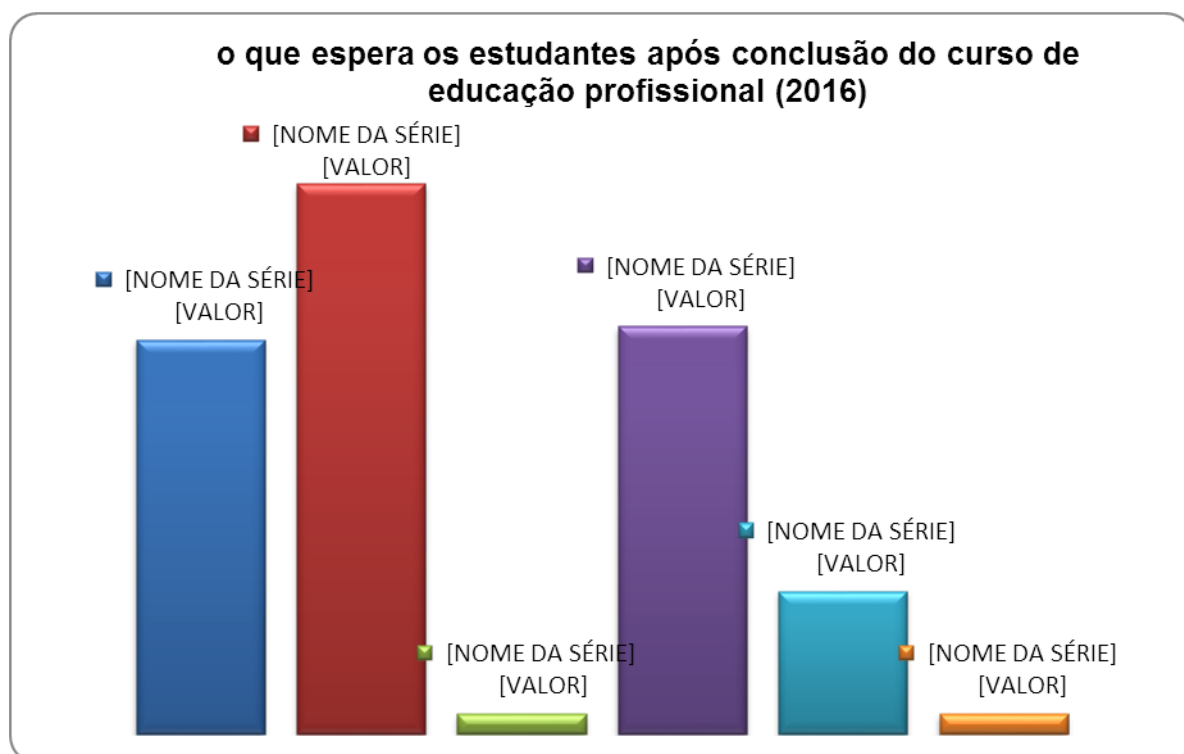


Gráfico 9: O que espera os Estudantes após Conclusão do de Educação Profissional - 2016
Fonte: Dados da Educação Profissional - CEEP CAMPO – 2016.

Os dados possibilitam uma análise crítica das respostas. Para a surpresa de muitos, os resultados apresentados em gráficos indicam que os estudantes fazem opção pelos cursos técnicos com a pretensão de obter conhecimentos, o que expressa os dados em percentual de 35,84%. Portanto, é necessário reconhecer que no mundo atual a busca de conhecimento é importante para quem deseja manter-se atualizado diante do universo de informações ofertadas, por meio do processo de informatização da sociedade contemporânea.

Observa-se ainda que a questão do amadurecimento profissional, elemento apontado por 26,55% dos estudantes pesquisados. Para estes, o ingresso na instituição escolar permite o desenvolvimento de princípios, características e valores que contribuem para inserção no mercado de trabalho. Por sua vez, os estudantes fazem também opção pela necessidade da empregabilidade, em percentual de 25,66%. Esse termo tem sido compreendido como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, demonstrando necessidade de torna-se capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego no mercado competitivo.

Em suma, a partir do percurso percorrido ao longo da dissertação, buscando responder aos desafios colocados para garantir o acesso e a permanência

dos estudantes, especialmente do campo, no ensino médio, é imprescindível atentar para a necessidade de atender as demandas e os desafios para formação dos adolescentes, jovens e adultos da região de Santaluz, compreendendo que é imprescindível a construção de políticas públicas e específicas que garantam garantir o acesso e a permanência dos sujeitos concretos e moradores do campo. Esses investimentos certamente promoverão uma formação diferenciada e dos adolescentes, jovens e adultos, o que favorecem o processo de inclusão social de pessoas de diferentes faixas etárias no mundo do trabalho, devidamente capacitados, no sentido mais amplo do termo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresenta ao longo do texto é possível avaliar o desenvolvimento do projeto político pedagógico, a concepção de currículo, as dificuldades, os avanços e os desafios encontrados pelo CEEP Campo – Paulo Freire desde o processo de implementação até os dias atuais.

A construção do conhecimento e a obtenção do resultado da pesquisa se deu tendo como base o quadro teórico e metodológico elaborado e estruturado a partir

da pesquisa engajada, das abordagens da pesquisa quantitativa e qualitativa, do método da pesquisa-ação e da avaliação institucional. Os métodos foram executados de forma coerente, o que possibilitou uma construção satisfatória dos resultados apresentados nessa dissertação de mestrado.

Pode-se concluir que o Projeto Político Pedagógico do CEEP Campo – Paulo Freire não tem enraizamento na proposta da Educação do Campo, compreendendo que na sua proposta pedagógica, na sua concepção teórica, nos seus fundamentos e objetivos, não há uma especificação do conceito de educação do campo. Portanto, seus pressupostos não contemplam os princípios e as diretrizes da Educação Básica do Campo, não assegurando as especificidades e os diferentes contextos em que vivem os sujeitos trabalhadores do campo.

A análise dos dados e a apresentação dos resultados evidenciam que muitos dos cursos ofertados na instituição escolar pesquisada não atendem as demandas da realidade local e não discutem as perspectivas do campo. Por sua vez, um dado alarmante que exemplifica de forma concreta uma verdadeira contradição diz respeito ao fato da maioria do público atendido pela escola ser oriunda da zona urbana.

Diante dessa realidade contraditória, é urgente pensar na concretização da política pública de Educação Profissional para o Campo. Os principais órgãos responsáveis, quais sejam, a Secretaria de Educação do Estado, a Superintendência de Educação Profissional e o CEEP CAMPO – Paulo Freire precisam definir critérios que priorizem os alunos oriundos do campo. Em contrapartida, é importante a realização de parceria com entidades sociais e órgãos públicos para um trabalho de mobilização social. Dentre as possibilidades, um trabalho de base nas comunidades rurais para divulgação dos princípios, objetivos, missão e cursos ofertados na instituição do CEEP CAMPO - Paulo Freire seria uma estratégia relevante, na medida em contribuiria para ampliar o conhecimento das comunidades rurais e da sociedade no geral.

Ao longo da pesquisa foi possível identificar fragilidades reais que têm dificultado e causado entraves no processo do desenvolvimento do ensino-aprendizagem no contexto do CEEP CAMPO – Paulo Freire. Uma dificuldade a ser ressaltada diz respeito à falta de quadro de professores efetivos com formação específica para atender determinadas áreas da educação profissional.

Em decorrência dessa dificuldade, a falta de vínculo profissional contribui para a ausência de identidade institucional. Essa ausência está ligada aos contratos

temporários/precários que não permitem pensar na perspectiva de elaboração de um currículo integrado, um trabalho coletivo, contextualizado e interdisciplinar que contemple as diversas especificidades e que contribua para formação de cidadãos críticos e participativos.

Outro fragilidade do CEEP Campo – Paulo Freire identificada ao longo da pesquisa tem a ver com o fato do Centro de Educação Profissional não possuir laboratórios e áreas específicas para realização de trabalho de pesquisa, extensão e experimentação prática numa perspectiva da integração entre teoria e prática, acarretando em dificuldades que desestimulam o processo de ensino-aprendizagem e desqualificam os cursos ofertados com uma avaliação desfavorável e menos impactante para o desenvolvimento da instituição.

Desse modo, os diálogos estabelecidos em torno da Educação Profissional do Campo, pensada na perspectiva de consolidação do CEEP CAMPO – Paulo Freire, demanda por estruturação física, administrativa e equipe docente, relacionada à necessidade de um processo de formação inicial e continuada dos professores para concretização de um currículo do ensino médio e técnico integrado.

Logo, a estruturação do espaço físico do CEEP Campo – Paulo Freire é mais do que necessário, pois se reconhece a sua relevância para potencializar a prática pedagógica integrada, contextualizada e interdisciplinar, o que também, favorece a pesquisa, a orientação profissional e o estímulo a relação da teoria-prática, pressupostos relevantes para o desenvolvimento de um trabalho de excelência para o exercício da profissão e inserção no mundo do trabalho dos estudantes.

Assim, compreende-se também como um elemento essencial para implementação de um projeto de Educação Profissional do Campo, a constituição de uma concepção de base teórico-metodológica, com clareza de princípios e objetivos que darão sustentação ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Nessa perspectiva, vale salientar que as adoções das práticas educacionais propostas e desenvolvidas a partir dessa nova concepção de trabalho coletivo e de equipe, interdisciplinar, simultaneamente elaboradas com base na realidade dos estudantes, será um importante mecanismo de promoção de mudanças de paradigmas para efetivação e consolidação dos princípios da Educação Profissional do Campo. Essa conquista certamente contribuirá para a melhoria da qualidade da educação pública, gratuita e universal. Contudo, para que isso aconteça é necessária a realização de uma formação inicial e continuada em educação

profissional contextualizada, crítica e multicultural, para se reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural presente no cotidiano das escolas.

Para a concretização dessas oportunidades é substancial o trabalho de planejamento coletivo entre os professores, assim como o respeito à área específica de atuação de cada profissional, com estabelecimento de formas de integração curricular, disponibilização de recursos materiais e financeiros para consolidar projetos, ações e atividades que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, sem esquecer que será imprescindível a promoção de cursos de formação específica para Educação Profissional do Campo.

Em que pese os problemas elencados, a análise dos dados referentes aos anos iniciais 2009 com os anos atuais 2016 demonstram que houve avanços e conquistas. Os avanços podem ser compreendidos a partir da análise da área de abrangência dos municípios de atuação do CEEP Campo – Paulo Freire. Percebe-se uma maior distribuição em percentual, demonstrando-se que um número maior de pessoas da região passou a ter acesso à educação profissional. Nesse sentido, o CEEP CAMPO – Paulo Freire pode ser caracterizado como uma unidade regional, credenciada como instituição pública estadual que oferta ensino técnico gratuito, mesmo apresentando dificuldades estruturais, alinhada com ações e atividades pontuais vinculada ao campo, com o ideal que propõem a lógica do desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade.

Ademais, ampliou-se o leque de oferta das modalidades de ensino e na distribuição de números de ofertas de cursos Técnicos da Educação Profissional. Vale salientar, que a ampliação de modalidades e a oferta de cursos não demonstraram possibilidades reais para inserção dos homens e mulheres do campo. Apesar da ampliação, continua sendo primordial pensar estratégias que garantam um atendimento prioritário ao público do meio rural, permitindo a escolha de diferentes áreas de conhecimento com o intuito de uma melhor qualificação científica e tecnológica, na perspectiva de facilitar a inserção do mundo social do trabalho para o desenvolvimento da comunidade local.

Diante do exposto, conclui-se que a dissertação contribuiu para uma reflexão crítica acerca da efetivação de uma política pública diferenciada e inovadora, na perspectiva de implantação da Educação Profissional do Campo, a partir da Experiência do CEEP Campo – Paulo Freire. Por sua vez, o processo de avaliação do Projeto Político Pedagógico desenvolvido permitiu identificar as dificuldades e as potencialidades. A partir da análise foi possível pensar estratégias para enfrentar os

desafios, com disposição para se criar uma nova escola vinculada aos interesses e anseios dos sujeitos trabalhadores do campo.

Por fim, pode-se afirmar que a problemática vivenciada e enfrentada no contexto da Educação Profissional do Campo faz parte de um sistema estadual ainda defasado e desqualificado com resquícios de estrutura tradicional que ainda faz parte da educação brasileira. Conclui-se, portanto, que a melhoria da qualidade da Educação Profissional no Campo é um ato gratuito, de solidariedade coletiva. Essa conquista não é algo que se instala ou se institui de uma única vez, é um processo de conquista que acontece ao longo do tempo, através de aperfeiçoamento contínuo, dedicação permanente e avaliação participativa dos atores educacionais, principais interessados.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMANI, Domingos. **Orientações sobre a Utilização da Técnica “Fofa”**. Disponível em <<https://domingosarmani.files.wordpress.com/2009/02/swot-fofa-orientac3a7c3b5es-para-utilizac3a7c3a3o-armani.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jul. 2015.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras; NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal. **Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula**, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/291419259/Educacao-profissional-integrada-ao-ensino-medio-concepcao-e-politicas-publicas-no-governo-Lula>> Acesso em: 13 set. 2016.

BOGO, Ademar. **A linguagem das Mercadorias em Marx**. Rio de Janeiro : Consequencia, 2015.

BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. **Avaliação Institucional da Escola: conceitos, contextos e práticas**. 2010. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em : 04 mar. 2016.

BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, Não Senhor Cidadão Brasileiros e Planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo**. UNEFAB. Orizona (GO), 2011.

BRASIL. **Decreto 5.154/2004 - Presidência da República 23 jul. 2004**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d51> Acesso em: 10 out 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-200> Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Ministério da Educação**. Brasília, 2008.

_____. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12920-projovem-programa-nacional-de-inclusao-de-jovens>> Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL, **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica**. Catálogo Nacional dos cursos técnicos. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Lei nº 12.513/2011 de 26 de outubro 2011**. Lei que define as diretrizes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Brasília, 2011.

_____. **Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007**, institui a Superintendência de Educação Profissional – SUPROF, publicada no Diário Oficial nº 19.588/19.589 em 22/23 de dezembro de 2007.

_____. **Decreto Lei nº 11.355/08 de 04 de dezembro de 2008**, com regulação administrativa publicada em Diário Oficial da Bahia de 17 de abril de 2009.

_____. **Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

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, KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI e Paulo Ricardo. (Org's). **Educação do campo : Identidade e Políticas Públicas. Brasília**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4, Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002.

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

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

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

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

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

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DA REGIAO SISALEIRA DO ESTADO DA BAHIA. CODES – **Plano Territorial de desenvolvimento sustentável do sisal**, Bahia, 2010 Disponível em: file:///C:/Users/Usuário/Desktop/ptdrs_qua_territorio043.pdf> Acesso em: 05 ago. 2016.

COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva, **Autoformação e Coformação no Feminino: Abordagem existencial através das Histórias de Vida**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica, 2000.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2002.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. IES. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330/252>> Acesso em: 14 jul. 2014.

DOURADO, Tábata Figueiredo. **Concepções e práticas de educação profissional da FETRAF Ba: um estudo do Proeja Campo com pedagógica da alternância**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Centro de Formação de Professores (CFP) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2015.

DIEESE. **Educação Profissional da Bahia e Territórios de Identidade**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salvador: DIEESE, 2012.

_____. **Anuário da educação profissional da Bahia**. Vol. II. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Salvador: DIEESE, 2012.

ENEPQ – IV **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade 2013, Brasília. Análise de Conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica**. Autoria: Andressa Hennig Silva, Gilnei Luiz Moura, Daniele Estivaleta cunha, Kristina Kieling Figueira, Tatiane de Andrade Neves Horbe, Eliana Gasparly. Distrito Federal-DF, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre Tipologia de Territórios**. Mirta, Campesina. Paraguaia. Carumbey, São Pedro, Paraguai, 2008.

_____. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In : SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**. Brasília :Incrá ;MDA, 2008.

FETAEMG. **Educação do Campo Identidade em Construção – Educação do Campo: Rompendo Cercas, construindo Caminhos**. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

FIGUEIREDO, João, Batista de Albuquerque. **Pesquisa Engajada e intervenção em Educação Ambiental Dialogada**, UECE, GE. Educação Ambiental. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt22/t224.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sujeitos e Conhecimento:Os sentidos do ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's). **Ensino Médio:Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2004, p. 53-70.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio et al. (Org's) **Educação do Campo: Reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação, entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 11-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa, tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, vol. 35 nº.3 p. 20-29, São Paulo. 1995.

GOVERNO DA BAHIA, **Balanco 2016**. Salvador: EGBA, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. IBGE, 2003.

_____. IBGE, 2006.

_____. IBGE, 2008.

_____. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292895>> Acesso em: 05 ago. 2016.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – IDEB, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge, NERY, Ir; MOLINA, Monica Castagna (Org's). Por uma Educação Básica do Campo. **Coleção por uma educação do campo**. Luziânia – GO, v.1, p.98, Entidades promotora, (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB), 1998.

KRAWCZYK, Nora. A Escola Média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org's). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. MEC, SEMTEC, Brasília, 2003. p. 113-156.

_____. Reflexão sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 41 n. 144, p.851-873, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios**. Educ. Soc. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set., 2016.

_____. A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, Brasil, v. 32, n. 116, p. 667-688, Jul.,set. 2011.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, Brasil, v. 31, n.112, p.851-873, jul.,-set. 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, E.S. **Formação Continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas**. Teresina : EDUFPI, 2011.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação institucional na escola pública Brasileira: Mecanismos contraditórios e complementares na educação**. UCB. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_int_GT2.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

LIMA, Elmo de Souza ; SILVA, Ariosto Moura d. **Dialogo sobre educação do Campo**.Teresina, EDUFPI, 2011.

SANTOS, Ana Célia de Souza, Educação, diversidade e práticas educativas no contexto do campo. In : SOUZA, Elmo de; SILVA, Ariosto Moura. **Dialogo sobre educação do Campo**.Teresina, EDUFPI, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e Produzindo políticas curriculares para o ensino médio. FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília : MEC/SEMTEC, 2004. p. 191-206.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL,

Jaqueline et al (Org's.) **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÇAL, J.C., Progestão : Como promover a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola?, MARÇAL, Juliane Corrêa ; SOUZA, José Vieira de. **Módulo III**. Coordenação geral Maria Aglaê de medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de secretários de Educação, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith Aves. A “Revisão da Bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – o retorno. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Cortez, 1992.

MELO. A; MEZNEK. I. **Gestão na Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

_____. Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba, 2011.

MÉSZÁZOS, István. **Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTI, Fernando, Educação do Campo: Reflexões a partir da triade – Produção – Cidadania – Pesquisa. In : SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2007.

MINAYO, M.C..S; SANCHES, O. **Quantitativo - Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de subsídios**. Elaboração: gpt educação do campo. Brasília, Outubro, 2003. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Livro.educacaonoBrasil.Rural.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – Dúvidas, Brasília, 2017**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

MIRANDA, Bruno. **Método Qualitativo versus método qualitativo**. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

MOEHLECKE. Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17. n. 49, p.39-57. Jan.-abr. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. **13 Desafios para os educadores e as educadoras do campo**. In: Seminário Nacional por uma educação do campo. Brasília, 2002, p. 26-30.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa II : Questões para reflexão** (Org). Brasília : MDA/MEC, 2010.

_____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In : SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

MOURA, D.H. A **Relação entre a educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: Possibilidades e Limites para Construção do Novo Plano Nacional de Educação**. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 02 fev. 2016.

MOZZATO, Anelise Rebelato. GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como Técnica de Análise de dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Curitiba: RAC, 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de Pesquisas Pós – Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERAFÁN, Valencia E. Mireya; OLIVEIRA, Humberto. **Território e Identidade**. Coleção Política e Gestão Cultural. Secretaria de Cultura do Estado: Salvador, 2013.

PEREIRA, M. F. R. Trabalho, **Globalização e Ideologia**. Curitiba: Instituto Federal Paraná: Educação a Distância, 2011.

PISTRAK, Moisey M (org). **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

Portaria SEC/BA nº 2348/81 publicado no Diário Oficial no dia 11,12/04/1981.

_____. **nº 8.677/09**, publicada no Diário Oficial no dia 17/04/0009

_____. **nº 8.676/09**, publicada no Diário Oficial no dia 16/04/2009

_____. **nº 12.189/2009**, publicada no Diário Oficial no dia 29/07/2009

_____. **nº 8.199/2010**, publicada no Diário Oficial no dia 27/11/2010

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

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.

_____. **Educação Profissional: História e Legislação**. Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2011a.

_____. **Políticas e diretrizes para educação profissional no Brasil**. Instituto Federal do Paraná: Curitiba, 2011b.

_____. **O projeto unitário de ensino médio sob os principais do trabalho, da ciência e da cultura**. FRIGOTTO, Gaudêncio ; CIAVATTA. In : **Ensino Médio:Ciencia, Cultura e Trabalho**. MEC, SEMTEC, Brasília, 2003. P. 37-52.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Maria Aparecida dos (Coor's). **Referências para uma política nacional de educação do campo**:

caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fatima Almeida; Martins, Aracy Alves. Territórios Educativos na educação do Campo : Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. In: SILVA, Adelaide Pereira; MENESES, Ana celia Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Belo Horizonte: Gutenberg, 2012.

SANTOS, M. **Território e Sociedade. Entrevista com Milton Santos.** São Paulo: Fundação. Perceu Abramo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Caxambu – MG. v. 12, n. 34. p. 152-165, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA/SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <www.educacao.ba.gov.br / <http://educacaoprofessionaldabahia.blogspot.com.br/p/sorteio-eletronico.html>> Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Educação Profissional da Bahia: Trabalho, educação e Desenvolvimento. Legislação Básica, 2010 -2011

_____. Educação Profissional da Bahia: Trabalho, educação e Desenvolvimento., Legislação Básica, 2010-2011. In: LIMA, Antônio; BIONDI, Almerico. **Introdução.** Salvador, 2007.

SHULGIN, Viktor N. Nikholae Vich. **Rumo ao Politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, da Pereira S. Maria; LIMA, Souza de Elmo. **Prática Educativa no contexto da Educação do Campo: As possibilidades de transformação social.** Terezina: EDUFPI, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Esteira Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4ª ed. revisada e atualizada; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

SILVA, Marcelo Soares Da. Livro I _ **Planejamento: trabalho pedagógico e o cotidiano escolar.** Disponível em <[HTTP://moodle3.mec.gov.br/ufba](http://moodle3.mec.gov.br/ufba)>. Acesso em: 10 out. 2015.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO; MEC; RAAAB. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2006. Disponível na internet em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em: 05 out. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org's.) **Escola Fundamental: Currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de jun. 2016.

XXVI ENEGEP – Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de outubro de 2006 ENEGEP 1 2006 ABEPRO. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais** Ana Cláudia Fernandes Terence (UNESP/FCAV) anaterence@fcav.unesp.br Edmundo Escrivão Filho (USP/EESC) edesfi@eesc.usp.br

8.2. ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

INSTRUMENTO DE PESQUISA - ESTUDANTES

Caro Estudante,

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão."(Paulo Freire)

Com o intuito de diagnosticar a compreensão do corpo discente desta Instituição Escolar sobre a Educação Profissional solicitamos, neste primeiro momento, a sua opinião com relação aos questionamentos abaixo:

1. IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

Instituição Escolar	Idade :	Município Reside: Zona rural () Zona Urbana ()
Curso	Sexo: () Feminino () Masculino	Modalidade: () EPI () PROEJA Fundamental () Prosub () PROEJA Médio
Período/ Semestre/Ano		Cor da pele: () Branca () Parda () Negra () Indígena () Prefiro não declarar

2. Por que você optou por um curso de educação profissional no CEEP CAMPO – Paulo Freire?

- () Influência familiar
- () Obter mais conhecimentos
- () Adquirir a certificação
- () Qualificação Profissional
- () Outros motivos _____

3. O que você espera do curso?

- () Empregabilidade
- () Conhecimento
- () Fazer mais amizades
- () Amadurecimento profissional
- () Outros :
- () Tornar empreendedor
- () Ocupar o tempo

4. Quais as dificuldades que você encontra no processo de ensino e aprendizagem no Curso no CEEP CAMPO PAULO - FREIRE?

- Falta de professor
 Material didático
 Falta de laboratórios
 Ausência de aulas práticas
 Ausência de Livros técnicos para pesquisa
 A maneira dos professor ensinar
 Relação professor x estudantes
 Relação direção x estudantes
 As formas de avaliação
 Outras: _____

5. Você percebe alguma aproximação entre o que é ensinado no Centro e a vida no campo?

- Nenhuma aproximação Pouca aproximação
 Aproximação razoável Muita aproximação

6. Como você avalia seu curso:

- excelente bom regular ruim insatisfatório

7. O que poderia ser feito para melhorar a qualidade do CEEP CAMPO – Paulo Freire?

Agradecemos a sua colaboração,

INSTRUMENTO DE PESQUISA - DOCENTES

Caro professor,

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão." (Paulo Freire).

Com o intuito de diagnosticar a compreensão do corpo docente desta Instituição Escolar sobre a Educação Profissional do Campo solicitamos, neste primeiro momento, a sua opinião com relação aos questionamentos abaixo:

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Instituição escolar que trabalha	Município em que Reside
Regime de contratação <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> REDA <input type="checkbox"/> PST <input type="checkbox"/> IEL	
Área de Formação:	Carga Horária:

Trabalha em outra instituição: () Não () Sim	Qual a função na outra instituição?

2. Quais as dificuldades que você encontra para a efetivação da 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
- () Outras:

Comente:

3. Como você avalia o processo ensino aprendizagem dentro da proposta da Educação Profissional do Campo?

- () Excelente () Bom () Regular () Insatisfatório

4. Os conteúdos gerais e técnicos se complementaram e contribuíram para integração de ciência e tecnologia?

5. Quais as mudanças da postura pedagógica necessárias e do modo de agir dos professores e alunos para se construir um currículo integrado?

6. Como construir um processo de ensino aprendizagem significativo?

7. Como construir uma prática pedagógica contextualizada no CEEP CAMPO – PAULO FREIRE?

8. Como você avalia a influência do Centro para o desenvolvimento local e do território:

- () nenhuma influência
 - () pouca influência
 - () Tem influência
 - () muita influência

9. As práticas pedagógicas do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE dialogam com as realidades locais e territoriais e contribuem para o desenvolvimento e sustentabilidade?

10. Como profissional procuramos desenvolver a postura investigativa na definição de alternativas didática de integração?

11. Quais as ações didáticas que podem contribuir para construção de um currículo integrado e um trabalho interdisciplinar?
12. Relacione as maiores conquistas/avanços do CEEP SEMIÁRIDO nesses anos de atuação ?
13. Você já participou de alguma formação sobre Educação Profissional do Campo?
 Não Sim. Quando (ano)? _____
- a- A Falta de formação continuada em Educação Profissional do Campo atrapalha o processo pedagógico do CEEP?

Agradecemos a sua colaboração

INSTRUMENTO INICIAL DE PESQUISA – GESTORES

Caros Gestores,

A gestão é um ato político e técnico, mas de qualquer forma, não se isenta de intencionalidade. (Melo e Meznek, 2011, p.11)

Com o intuito de diagnosticar a compreensão dos gestores desta Instituição Escolar sobre a Educação Profissional do Campo, solicitamos, neste primeiro momento, a sua opinião com relação aos questionamentos abaixo:

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Instituição escolar que trabalha:	Município em que Reside
Atua há quanto tempo como Gestor no CEEP?	
Área de Formação:	Carga Horária:
Já atuou em outra instituição como gestor? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim	Quanto tempo?

2. O projeto Político Pedagógico do CEEP - Paulo Freire em execução contempla a Educação Profissional para o Campo?
3. Quais as maiores dificuldades que vocês encontra na gestão para a efetivação do ensino aprendizagem na perspectiva da Educação do Profissional para o Campo?
4. Quais são as ações de gestão que podem contribuir para construção de um currículo integrado e um trabalho interdisciplinar para Educação Profissional do Campo?
5. Os Cursos de Educação Profissional ofertados no CEEP atendem aos princípios e as demandas da Educação do Campo?
6. Como construir uma prática pedagógica contextualizada no CEEP CAMPO – PAULO FREIRE?

7. Quais as diretrizes e princípios devem nortear o trabalho de gestão de Centro de Educação Profissional do Campo?
8. As práticas pedagógicas do CEEP CAMPO – PAULO FREIRE dialoga com as realidades locais e territoriais e contribuem para o desenvolvimento e sustentabilidade?
9. A Falta de formação continuada em Educação Profissional do Campo atrapalha o processo pedagógico e de gestão do CEEP CAMPO – Paulo Freire?
10. Relacione as maiores conquistas/avanços do CEEP SEMIÁRIDO nesses anos de atuação?



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPOIMENTOS

Eu _____ depois de conhecer e entender os objetivos e procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância e da necessidade do uso de depoimento, especificados no termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Autorizo, através do presente termo, o pesquisador Crispim Nelson da Silva, do Projeto de pesquisa intitulado “A EXPERIÊNCIA DO CEEP CAMPO - PAULO FREIRE: Um projeto Político Pedagógico em construção no contexto da Educação Profissional do Campo – Santaluz – Bahia” a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos meus depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparência), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003 e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo decreto nº 5.296/2004).

Santaluz – Ba, _____ de _____ de _____

Professor(a) Participante da Pesquisa

Pesquisador responsável

Em caso de dúvida com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador: Crispim Nelson da Silva

Endereço: Rua Joao Joaquim de Araujo, nº 1380 - Casa 55 - **Bairro** – Dionisio Mota

Cidade – Valente – Bahia - Fone (75) 981230828 **E-mail:** crispimsilva115@gmail.com