UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

LISÂNGELA SILVA LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA-BAHIA

ILHÉUS – BAHIA
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

LISÂNGELA SILVA LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA-BAHIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientação: Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos.

ILHÉUS – BAHIA
2018

L732 Lima, Lisângela Silva.
Formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do campo em Itabuna-Bahia / Lisângela Silva Lima. – Ilhéus, BA: UESC, 2018.
182 f.: il. ; anexos.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica.
Inclui referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação rural. 3. Professores – Formação. 4. Trabalho docente. I. Título.

CDD 374

LISÂNGELA SILVA LIMA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA – BAHIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE.

Ilhéus-Bahia, 28 de setembro de 2018.

_____

Profª. Drª Arlete Ramos dos Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
(Orientadora)

_____

Profª. Drª. Lívia Andrade Coelho
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
(Membro Interno)

_____

Prof. Dr. Celso Vallin
Universidade Federal de Lavras – UFLA
(Membro Externo)

ILHÉUS – BAHIA
2018

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores e trabalhadoras da EJA-Campo da Rede Municipal de Ensino do município de Itabuna-Bahia, que vêm lutando por uma Educação do Campo na perspectiva da emancipação humana. Aos (as) alunos (as) da EJA, especialmente aos do Campo da minha cidade Itabuna, que na batalha do cotidiano, não perde a direção, e faz bom uso da coragem como arma para vencer o guerreiro, pois Freire afirmava que, “a melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa, que não é possível de ser feita hoje, é fazendo hoje, aquilo que hoje, pode ser feito”.

(FREIRE 2001, p. 65)

AGRADECIMENTOS

Ao escrever as primeiras linhas desta dissertação, aproveito para agradecer parcialmente, pois gratidão para mim é um sentimento fundamental nesta trajetória. Então, meus agradecimentos ao **meu Deus, o meu Criador e Mantenedor**. Obrigada por me concederes forças para continuar a trilhar os caminhos deste estudo. E que durante esta caminhada, passo a passo pude sentir a Sua mão na minha, transmitindo-me segurança necessária para enfrentar as lutas e seguir avante;

Aos **meus pais, Raimundo Pereira Lima e Lizete Silva Lima**, pelo incentivo, apoio e demonstração de alegria em ver a sua filha construir e vencer mais uma etapa na vida. Suas orações foram fundamentais nesse processo. Obrigada, queridos!

Aos meus irmãos, **Anderson Silva Lima, Maurício Firmino Silva Lima e Lizandra Silva Lima,** pela ajuda nunca negada e, em especial, à *minha irmã-gêmea Lizandra Silva Lima*, pelos diálogos, orações e incentivos e, sobretudo, por viver, conviver e construir junto comigo este sonho. Suas palavras me contagiaram e agora estou concluindo uma parte desta longa caminhada.

Ao **meu esposo José Fábio Santana**, pelo apoio, companheirismo e paciência nos momentos que precisei me isolar para os estudos e produções;

À minha filha, **Clara Louise Lima Santana**, companheira de toda a vida. Mamãe só pode dizer obrigada pelas palavras de ânimo, incentivo e confiança.

À **minha família**, pelo cuidado, confiança e carinho. Obrigada por tudo! Um beijo de gratidão!

À **minha orientadora,** a **Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos**, pelos diálogos ricos e orientações precisas durante esta pesquisa. E por fazer presente sempre, ao meu lado, em todos os momentos dessa caminhada. Gratidão!

À **Coordenação deste Programa de Mestrado**, nas pessoas da **Profª. Dr.ª Jeanes Larchert (**1º ano de curso) e **Prof.ª Dr.ª Emília Peixoto** e da **Profª. Dr.ª Luciana Sedano** (2º ano de curso), pela dedicação e atenção aos alunos da quarta turma.

Aos **professores do PPGE/UESC**, sou grata pelas vivências e aprendizados ao longo desses dois anos.

Aos **funcionários do PPGE/UESC**, em espacial Mayana Kamiya pelo seu otimismo e cuidado em atender as solicitações com diálogo profissional.

Aos **Professores Doutores, Celso Vallin e Lívia Andrade Coelho,** pelas contribuições acadêmicas por ocasião do exame de qualificação.

Às **colegas do Mestrado Profissional** com quem compartilhei dúvidas, medos, avanços e, sobretudo aprendizagem. Vocês são especiais!

Aos colegas do **Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo-GEPEMDEC-UESC**, pelo incentivo constante e a caminhada na pesquisa.

Ao **Conselho Municipal de Educação de Itabuna**, pela parceria em compartilhar os documentos necessários para a concretização da pesquisa.

À **Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-Bahia,** em especial aos **professores e coordenadores da EJA-Campo**, por me concederem momentos de troca de conhecimentos para este estudo. Um sentimento de gratidão a todos e todas que vestem a camisa da EJA-Campo no município de Itabuna-Bahia, grata pela participação ativa em minha pesquisa. A todos, o meu muito obrigada!

À **Valdirene Oliveira e Ailana Santos** pelo sim, carinho e cuidado com minha filha e meus pais, nos momentos que precisava ausentar para estudos, eventos, grupos de pesquisa, reuniões, atividades de campo, dentre outras atribuições. Vocês foram ímpares na concretização deste sonho.

À **Carla Lima, Celso Damásio, Dora Mônica, José Carlos Sena, Janaína Menezes, Carina Garcia, Talita Duarte, Likem Edson, Eliecy Pereira, Talita Duarte, Polianna Almeida e Maria Rita Santos** pelo apoio e carinho de sempre.

A **todos** aqueles que, embora não nomeados, brindaram-me com suas presenças em inesquecíveis momentos dessa caminhada.

Meus sinceros agradecimentos!

Sou feita de retalhos

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade…que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados…haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.

Cora Coralina

(...) A superação da propriedade privada é a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação, precisamente, porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo (MARX; ENGELS, 1983, p. 34)

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM ITABUNA-BAHIA

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, cujo objetivo é analisar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Itabuna-Bahia, buscando compreender a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos professores dessa modalidade. Os sujeitos colaboradores foram professores e coordenadores pedagógicos e centrou-se na seguinte questão: a formação continuada ofertada pela rede municipal de educação de Itabuna atende as especificidades dos educadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo? O estudo foi fundamentado com o Materialismo Histórico Dialético. Dentre os autores que serviram de subsídios, destacam-se: Mészáros, (2008), Freitas (2002), Saviani (2003), Arroyo (2009) Freire (2005) e Caldart (2003). E para explicar a base metodológica buscamos aporte em Kosik (1976), Cheptulin (2004) e Gatti (2012). O caminho metodológico adotado na pesquisa apresenta-se com uma abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória, com referência no método materialismo histórico dialético, a partir da pesquisa participante, que por meio destes, pretendeu compreender as questões e os desafios enfrentados na formação continuada dos professores EJA-Campo, no período de 2014 a 2018. Para atingir tais objetivos utilizou-se de quatro instrumentos para coleta de dados, a saber: análise dos documentos, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e a realização da técnica de Grupo Focal. Após a análise dos dados, os resultados evidenciaram que o município não dispõe de uma proposta de formação continuada local, específica para professores que atuam na EJA-Campo. O estudo ainda expõe algumas tensões presentes nas formações continuadas, sobretudo, no que diz respeito a ausência de uma proposta específica para esta modalidade de ensino. Portanto, há que se considerar, preliminarmente, que a formação continuada da EJA-Campo no município de Itabuna deve ser pensada e definida pelos profissionais que atuam na mesma, por certo, com a participação da comunidade escolar, porque são eles que conhecem a realidade e as demandas educacionais específicas. Como parte do resultado da pesquisa, o produto foi a realização de três encontros de formações continuadas, partindo da premissa de que era necessário trabalhar com formação específica para os docentes que trabalham na modalidade de ensino pesquisada. Esses momentos proporcionaram aos pesquisados e à pesquisadora um crescimento teórico e uma visão de formação da EJA-Campo na perspectiva emancipadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Formação Continuada. Trabalho docente.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CAMPO IN THE MUNICIPALITY OF ITABUNA-BA

ABSTRACT

The present work is the result of a research in the Professional Masters in Education of the State University of Santa Cruz, aiming to analyze the continuing education of the teachers of Youth and Adult Education of the Field in the city of Itabuna, seeking to understand the continuing education and the teaching work developed by the EJA-Campo teachers. The subjects studied were teachers and pedagogical coordinators of the EJA-Field of the Municipal Network of Itabuna. The research focused on the following question: the continuous education offered by the municipal education network of Itabuna-Bahia, attend the specifics of educators of the modality of Youth and Adult Education in the Field? The study wasbased on Dialectical Historical Materialism. Among the authors that served as subsidies, the following stand out, Mészáros(2008), Freitas (2002), Saviani (2003), Arroyo (2009) Freire 2005 e Caldart (2003). And to explain the methodological basis we seek contribution in Kosik (1976), Cheptulin (2004) e Gatti (2012).The methodological approach adopted in the research presents a quantitative-qualitative approach, of exploratory nature, with reference in the dialectical historical materialism method, based on the participant research, which through these, sought to understand the issues and challenges faced in continuing education of EJA-Campo teachers, obeying the time cut from 2014 to 2018 in the municipality under study. To achieve these objectives, four data collection instruments wereused, to know: document analysis, questionnaire application, semi-structured interviews and the Focus Group technique. After the analysis of the data, the results showed that, the municipality does not have a proposal of local continuous training, specific for teachers who work in the EJA-Campo. The study also exposes some tensions present in the continuous formations, above all, regarding the absence of a specific proposal for this the modality of teaching. Therefore, it is necessary to consider, preliminarily, that the continuous training of EJA-Campo in the municipality of Itabuna should be thought and defined by professionals who act in the same, of course, with the participation of the school community, because they who knows the reality and the specific educational demands. Three continuous training sessions were carried out, starting from the premise that it was necessary to work with on specific training the teachers who work in the modality of researched teaching. These moments providedthe researchers and the researcher with a theoretical growth and a vision of the formation of EJA-Campo in the emancipatory perspective.

Keywords: Youth and Adult Education. Field Education. Continuing Education. Teaching Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Localização geográfica e limites territoriais do município, Bahia, 2015..... 48
Figura 02 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEC, 2017) 50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-Profissão da Mãe..... 59
Gráfico 02-Profissão do Pai 60
Gráfico 03-Quantidade de professores da rede municipal de ensino por nível de formação..... 105
Gráfico 04-Sujeitos da Pesquisa (Sexo)..... 115
Gráfico 05-Faixa etária dos alunos atendidos na EJA-Campo..... 116
Gráfico 06-Formação dos docentes 119

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-Organização das turmas da rede municipal de ensino em 2002 49
Quadro 02-Organização das escolas da rede municipal de ensino - 2017 52
Quadro 03- Organização das Turmas de Conhecimento Específico 53
Quadro 04-Fluxo Escolar na Rede Municipal 55
Quadro 05-Organização das escolas da rede municipal de ensino 55
Quadro 06-Matrícula da EJA na Rede Municipal de 2009 a 2017 56
Quadro 07-Formação de Professores da Rede Municipal de Itabuna no período de 2013 a 2016 64
Quadro 08-Organização da EJA-Campo/Itabuna 87
Quadro 09-Organização das Formações Continuadas da EJA- Campo/ Itabuna-Bahia . 94
Quadro 10-Quantidade de professores da rede municipal por nível de formação..... 105
Quadro 11-Perfil do professor 118
Quadro 12 -Perfil do Coordenador Pedagógico 119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AJA Bahia	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
ALFASOL	Alfabetização Solidária
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
CAD	Ciclo da Adolescência
CEAA	Campanha de Educação de Adultos Analfabetos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição Federal
CH	Carga Horária
CEPECH	Centro de Estudo e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas
CIR	Classes de Integração e Recursos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CFH	Ciclo de Formação Humana
COMEC	Conselho Municipal de Educação e Cultura
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPA	Ciclo da Pré Adolescência
DEB	Departamento de Educação Básica
DAG	Departamento de Acompanhamento de Gestão
DI	Departamento de Infraestrutura
DPPPIG	Departamento de Pesquisas Pedagógicas, Planejamento e Informações Gerenciais
EA	Educação de Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação e Educadores da Reforma Agrária
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FONEB	Fórum Nacional da Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GF	Grupo Focal
GEPEMDEC	Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Social de Luta pela Terra
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento do Pequeno Agricultor
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC/PACTO	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PPP-EJA	Proposta Político Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SIMPI	Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMEC	Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Lazer
SEPLANTEC	Secretaria Municipal de Planejamento e Tecnologia
TCE	Turma de Conhecimento Específico
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISOL	Programa Universidade Solidaria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20
CAPÍTULO 1-A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 24
1.1 Histórico da EJA 24
1.2 Educação do Campo: um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia 36
1.3 Caracterização do município de Itabuna, nosso campo de pesquisa..... 45
1.3.1 Organização da rede municipal de ensino 47
1.3.2 Quanto a oferta da EJA..... 55
1.3.3 Quanto a formação continuada dos professores da rede Municipal de Itabuna 61
CAPÍTULO 2 – A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA 66
2.1 Estado e Política Pública segundo a perspectiva materialista 66
2.2 Trabalho como princípio educativo 70
2.3 Formação Continuada como princípio educativo na EJA: Perfil do professor e concepção pedagógica 74
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO 82
3.1 Dispositivo para conversa 85
3.2 O campo de Pesquisa 86
3.3 Instrumentos para Coleta de Dados 87
3.3.1 Documentos pesquisados 87
3.3.2 Entrevista Individual 88
3.3.3 Questionário 89
3.3.4 Grupo Focal 90
3.3.4.1 Como ocorreram os dois encontros do Grupo Focal 93
3.4. Formação Continuada para Professores da EJA-Campo na Rede municipal de Itabuna 93
3.5 Avaliação dos profissionais que participaram dos Encontros para Formação Continuada da EJA-Campo 95
CAPÍTULO 4-FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO GLOBAL AO LOCAL 96
4.1. Formação Continuada para Professores de Educação de Jovens e Adultos - EJA no Município de Itabuna-Bahia 102
4.1.1. Perfil do aluno EJA- Campo 115
4.1.2. Perfil dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo – Grupo Focal..... 117
4.1.3. Análise da Formação Continuada da EJA- Campo Itabuna 123
4.2. A contribuição da pesquisa para sociedade local 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEM PONTO FINAL) 133
REFERÊNCIAS 139
APÊNDICES 147
ANEXOS 176

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a formação continuada dos professores da Educação Jovens e Adultos - Campo (EJA-CAMPO) no município de Itabuna-Bahia teve origem na minha prática social, na trajetória profissional e acadêmica. Todas elas estiveram conectadas às lutas dos movimentos sociais, principalmente os ligados à problemática das lutas educacionais, sendo que em todo esse percurso a formação continuada teve um papel fundamental influenciando na minha trajetória acadêmica e, mais tarde, me possibilitando trabalhar diretamente com a formação de professores da rede municipal.

Isto posto, importante também destacar as experiências vivenciadas em quatro momentos ligados à formação de educadores, a saber: a primeira atuação no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA Bahia)[1] na função de alfabetizadora popular do campo, o qual, despertou em mim reflexões sobre o papel do alfabetizador da EJA-Campo; o segundo, no Curso de graduação em Pedagogia, onde realizei o Estágio Obrigatório II na modalidade EJA, no Ensino Fundamental I; cursei a Especialização em EJA, pesquisei formação continuada, enfatizando sua importância para a prática do professor nessa modalidade em uma cidade do interior da Bahia. Foi uma oportunidade de aprofundamento sobre o perfil do professor e a necessidade do processo de formação continuada; o terceiro relacionou-se com a experiência como professora da rede pública municipal de Itabuna atuando como técnica pedagógica na Assessoria da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação, nas gestões (2013-2016) e (2017 -2018)[2].

Durante esses anos convivi com professores e coordenadores pedagógicos da EJA (Urbano e Campo), que atuavam no Ensino Fundamental I (equivalente 1º ao 5º ano). A quarta experiência foi como integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC)[3], o qual é uma linha do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) da UESC. O GEPENDEC pesquisa as Políticas Públicas Educacionais do Plano de Ações Articuladas (PAR)[4] em

[1]Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos (1995-1998) como a finalidade de mobilizar a sociedade para assumir uma prática, uma atitude política de reconhecimento do direito de todos ao acesso aos códigos do mundo contemporâneo, fundamental, para o pleno exercício da cidadania.
[2]A segunda gestão considerada apenas nos seus primeiros dois anos, tempo da pesquisa.
[3]Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC), o qual é uma linha do Centro de Estudo e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) da UESC.
[4]O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE. Ele busca colocar à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica.

municípios da Bahia, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Santa Cruz, com o CAEE nº 47785615.7.0000.5526, Parecer nº 1.235.405, no qual desenvolvo um trabalho sobre a Educação do Campo: formação continuada do professor que atua na EJA nas classes multisseriadas[5] no município de Itabuna-Bahia. Essa pesquisa de mestrado se encontra articulada a esse projeto maior mencionado.

Tais experiências envolveram diálogos com educadores/alfabetizadores da EJA- Campo com foco na formação continuada do professor, que oportunizaram momentos de estudos e trocas, ampliando possibilidades na/para consolidação da aprendizagem dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizado da modalidade de ensino pesquisada. Dessa forma, essas experiências contribuíram para o surgimento de uma série de questionamentos, dentre estes, o que se constitui como problemática para a pesquisa: Como a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação de Itabuna-Bahia atende as especificidades da modalidade da EJA-Campo?

Elencamos como objetivo geral: analisar a formação continuada dos professores da EJA-Campo no município de Itabuna-Bahia; e específicos: verificar se essa formação continuada implementada no município tem influenciado no trabalho docente desenvolvido pelos professores; verificar se o processo de formação continuada para os professores da EJA-Campo, responde os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória; como produto final desta pesquisa, realizou três momentos de formação continuada com os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo no município de Itabuna como produto final desta pesquisa. Vale frisar, que cada etapa, teve três horas de estudos teóricos e atividades práticas.

Esta pesquisa ocorreu por meio da abordagem quali-quantitativa de natureza exploratória, que analisou o todo, sem dividi-lo em partes mensuráveis. Investigou os referenciais teóricos e encaminhamentos que fazem parte da formação continuada para professores da EJA - Campo no município de Itabuna.

Portanto, foi por este campo investigativo que se deu o levantamento de diagnóstico das necessidades formativas dos sujeitos da pesquisa, assim como foi usado entrevista, questionários e o instrumento da técnica de Grupo Focal, por meio de questões voltadas à formação de professores da EJA-Campo, sendo aplicados em dois encontros, através de

[5]As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Bastante presentes na zona rural do País, as classes multisseriadas estão presentes em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância.

diálogo aberto entre os seis professores e quatro coordenadores pedagógicos que atuam na modalidade investigada.

A seguir, aduzimos os capítulos teóricos que serão de grande importância por proporcionar embasamento ao nosso pensamento e argumentação diante dos resultados que encontramos durante a pesquisa.

Dessa forma, o Capítulo 1 abordará sobre os movimentos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com a finalidade de apresentar avanços que aconteceram no país, fazendo-nos entender que a luta pelo direito à educação de adultos vem de longas datas, porém, no século XXI, a modalidade da EJA ainda encontra muitos desafios que precisam ser superados. Aborda ainda uma caminhada histórica sobre a Educação do Campo com seus desafios e conquistas.

O Capítulo *2* apresenta uma análise e contextualização da relação entre o Estado e política pública na sociedade capitalista e para elucidar essas questões, buscou-se como referencial teórico Marx e Engels em seus estudos sobre o Materialismo Histórico Dialético. Primeiro, por conceber o materialismo histórico como um método que mais se aproxima da realidade, que explica com mais clareza e profundidade devido as suas categorias universais e determinantes, para esclarecer as contradições na sociedade atual. E em outro momento, por compreender que a EJA é uma expressão da luta de classe entre trabalhadores e os detentores dos meios de produção, que compõem a classe dominante do país. E ainda, pela materialidade das contradições e das práxis sociológicas que alteram os comportamentos e aprofundam as desigualdades sociais.

O Capítulo 3 foi destinado à escrita da parte metodológica. Nele apresentamos o passo a passo para a construção do estudo: a concepção de pesquisa; natureza, tipo de pesquisa e técnica de análise; procedimentos e instrumentos para a construção de dados; lócus do estudo; a inserção da pesquisadora no campo empírico e o perfil dos partícipes.

O Capítulo 4 trouxe os destaques sobre as singularidades da Formação Continuada do Professor no contexto das Políticas Públicas: do global ao local, verificando se o município atende as especificidades desse público. Nesse capítulo dedicado a analisar e descrever a contribuição da Formação Continuada para o Trabalho Docente nas turmas da EJA-Campo, tratamos de apresentar os resultados alcançados por meio das investigações via documentos legais a citar: Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna - Ciclos de Formação do Ensino Fundamental (ANEXO A|) e Proposta Político-Pedagógica do PROEJA 2016 (ANEXO D); aplicação de questionários (APÊNDICE E) com nove professores e cinco coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, entrevistas (APÊNDICE F) com cinco

coordenadores pedagógicos da EJA-Campo e realização da técnica do Grupo Focal (APÊNDICE G), com representação de cinco professores e quatro coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, buscando atender a totalidade e o seu contexto singular, bem como, ações que poderão fortalecer a Formação Continuada para professores que atuam nesta modalidade de ensino no município de Itabuna.

No que se refere à prática da pesquisa, buscamos os conhecimentos sobre método e metodologia pensados por Kosik (1976) e Cheptulim (2004) que dialogam respectivamente sobre uma concepção materialista e dialética, esclarecendo aos seus leitores sobre os conceitos e a materialidade do método na pesquisa baseado no materialismo histórico. Autores como Estevan (2010) e Gatti (2012) nos ajudaram a compreender a técnica do Grupo Focal, um dos instrumentos utilizados na pesquisa. E como procedimento a pesquisa participante, segundo Demo (2008), trata-se de uma proposta metodológica fecunda para conhecer e intervir na realidade social, sendo concebida como instrumento potencializador de conhecimentos e de saberes direcionado aos setores populares e grupos marginalizados. Ela aproxima o pesquisador do fenômeno a ser investigado e igualmente a construir o conhecimento acerca desse fenômeno. Para tal, esse processo de interação entre o pesquisador e o pesquisado, dará por meio dos três momentos de formação continuada, a serem desenvolvida durante a pesquisa.

Além desses teóricos, outros autores também facilitaram a compreensão dessa realidade educacional, a saber: Mészáros (2008), Bourdieu (1999), Frigotto (2003), Caldart (2008), Freire (1996), dentre outros, visto que, a revisão de literatura nos levou, a entender o porquê de estabelecer um diálogo sobre a Formação Continuada e o Trabalho Docente desenvolvido pelos professores da EJA-Campo, nos espaços de formação humana.

Por fim, como produto final desta pesquisa, realizamos três encontros para formação continuada com duração de três horas cada encontro, com nove professores e cinco coordenadores pedagógicos da EJA-Campo do município. Neles, estudamos temáticas pertinentes a especificidade da modalidade, vale frisar que as mesmas foram definidas no Grupo Focal, com o propósito de desenvolverem trabalho docente que venha atender as necessidades dos alunos do Campo, de forma a verificar os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1 Histórico da EJA

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos referentes à trajetória histórica da EJA no Brasil, com a finalidade de proceder uma análise sobre as implicações do passado em seu momento atual, século XXI.

Sabe-se que a EJA é uma modalidade de ensino que, historicamente no Brasil, foi vista como uma prática fragmentada e como um suplemento de programas. Está destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973, p.16).

Por isso que é relevante apresentar a trajetória histórica da EJA, pois dará subsídios para compreendermos as lutas, as conquistas e as possibilidades dessa modalidade. A partir da compreensão da EJA que tínhamos e ainda temos (nos moldes de projetos e programas), apontamos as concepções e princípios norteadores do estudo, enfatizando a posição política escolhida, demarcando o lugar de quem está a favor de uma educação humanizadora, emancipatória, libertadora que corrobore com os processos de autonomia de pessoas jovens e adultas.

Ao pensar sobre a EJA no Brasil, é viável notar que muitas pessoas defendem que, o ato de ensinar aos jovens e adultos é uma ação desde a década de 1990, que tem suas marcas presentes nos movimentos sociais. Pensando dessa forma, desconsidera muitas iniciativas que vem acontecendo no país, desde o período da colonização, por meio dos Jesuítas, no qual, apresentavam como intenção pregar o cristianismo e as normas de comportamento aos índios e aos escravos. Nesse período, o poder e o acesso ao conhecimento eram ações exclusivas dos grupos economicamente hegemônicos. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido, principalmente, à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas.

Desde o século XIX, com a chegada da Família Real no Brasil, notou-se a necessidade de formar os trabalhadores com a intenção de responder aos interesses da aristocracia portuguesa. Diante desse cenário, implantou o processo de escolarização para jovens e adultos com a finalidade de preparar mão de obra qualificada para responderem as tarefas solicitadas pela Coroa.

De acordo com Leite (2013), "[...] a partir da influência do Liberalismo político no período de D. João VI no Brasil, em 1808 que disseminava a ideia de educação como uma forma de se impor e alcançar mudanças na estrutura colonial" intensificou-se a estratificação e o distanciamento entre classes empobrecidas e a elite e nenhuma ação educativa para adultos das camadas populares foi ofertada.

A autora considera que

> Para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil é necessário olhar para a história da educação no Brasil. Da catequese dos jesuítas ao período do Brasil independente não se concretizaram ações que garantissem uma escola para o povo que fosse além de ler e escrever. Desde os primórdios da educação no Brasil esteve presente uma visão dual: uma versão da educação mínima e focada no trabalho, voltada para as camadas mais humildes, e uma versão mais elaborada para a elite (LEITE, 2013, p.13).

Por vez, a compreensão sobre a luta histórica pelo direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) acima apresentada, insere nas discussões atuais, pois, a conjuntura social, econômica, de luta de classe e política brasileira tanto no passado como no contexto contemporâneo são indissociáveis do processo educativo.

Diante disso, não se pode perder de vista que o histórico da EJA no Brasil perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem institucionalizando-se desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa, servindo como elemento de aculturação[6] dos nativos (PAIVA, 1973). A EJA representa histórico de tensões entre os vários projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação.

Sendo assim, com essas tensões surgem na literatura as definições acerca da nomenclatura da EJA. Não significa que essa modalidade de ensino, hoje denominada de EJA, tenha diferentes definições, mas pela própria história da evolução no Brasil e no mundo, nas diferentes faces do desenvolvimento histórico da sociedade, o tratamento dos termos associados foi se configurando como complementação de estudos e suplementação de escolarização.

Segundo Gadotti e Romão (2006), os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados como sinônimos, mas não o são. Educação não formal é utilizada pelos Estados Unidos para fazer referência à educação de

[6]A absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. "Através das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos" (PAIVA, 1973, p. 165).

adultos dos países de terceiro mundo, onde se reserva o uso do termo educação de adultos (GADOTTI E ROMÃO, 2006).

No Brasil, o termo educação não formal acompanha o conceito difundido na América Latina que se refere à educação de adultos vinculada a organismos não governamentais, geralmente locais onde o Estado se omitiu. Assim, está desenvolvida e organizada em caráter sem parceria com os organismos formais. A educação popular caracteriza-se pela compreensão contrária à educação de adultos impulsionada pelos organismos oficiais, surgindo nos espaços em que a necessidade dos grupos aflora e o Estado não tem intenção nem força para atuar. A característica da educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um respeito aos saberes populares (GADOTTI e ROMÃO, 2006).

A partir de 1920, segundo Haddad e Di Pierro (2001), há uma grande movimentação popular pela ampliação do número de escolas e da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se lutava pela implementação de políticas públicas para educação de jovens e adultos. Nesse período, há uma exigência pelos pioneiros e renovadores da educação nova, que o Estado se responsabilizasse pela educação e pelos serviços inerentes a ela. Essa condição foi preponderante para uma educação melhor, que só veio se efetivar depois de aproximadamente 60 anos.

Segundo Gentil (2005, p.03), "no ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país". Após esse período, o termo educação para jovens e adultos se tornou mais comum dentro do parlamento. Já no início do século XX, especialmente na década de 1930, as discussões sobre a EJA levaram à inclusão na Constituição de 1934 à gratuidade do ensino e frequência obrigatória dos alunos, incluindo os adultos.

Na Revolução de 1930 com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Por meio da criação do Plano Nacional de Educação, instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional.

A década de 1940 pode ser considerada marcante para a educação de jovens e adultos, definindo sua identidade, visto que houve várias iniciativas políticas e pedagógicas com o propósito de discutir e erradicar o analfabetismo da população brasileira, tais como: regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), primeiras atividades voltadas ao

supletivo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947 a 1963), 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947, o Seminário de Interamericano de Educação de Adultos em 1949 e a Campanha Nacional de Educação Rural (1952 a 1963).

O INEP desde 2002, desenvolve levantamentos estatísticos avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino para gerar seus dados, um deles, é o Exame Nacional para Certificação de Competências (ENCCEJA), no qual desenvolve junto ao Ministério da Educação, uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria.

Na década de 1950, devido ao crescimento das indústrias, foi preciso formar pessoas para o trabalho. Porém, no fim dessa década e meados da década de 1960, pode-se dizer que a preocupação com a educação de adultos foi ampliada, levando ao 2º Congresso Nacional de Adultos em 1958, realizado no Rio de Janeiro, que trazia uma forma do pensar pedagógico com adultos e a preocupação em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, no qual, o adulto passou a ser visto como um sujeito produtor de cultura e saberes.

Dessa forma, o processo educativo contribuía para a transformação da realidade social. Os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, implicando um comprometimento do educador com os educandos. Nesta década, 1950 destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), no ano de 1963, que previa a disseminação por todo o país de programas para alfabetização inspirados nas discussões de Paulo Freire.

Apesar do forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, a execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), foi interrompida alguns meses após o golpe militar. Com a repressão aos movimentos de educação e cultura popular, o golpe militar de 1964 provocou uma ruptura do que se estava fazendo no âmbito da educação de adultos.

Nos anos 1960, a denominação Educação de Adultos foi substituída por Educação Popular, cujo foco eram as dimensões sociais e políticas contidas nas propostas desenvolvidas por segmentos sociais sob inspiração dos estudos de Paulo Freire.

Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos.

Por quase 20 anos, o MOBRAL se manteve no cenário nacional, propondo a alfabetização em função do desenvolvimento social, pressupondo que, para integrar o analfabeto à sociedade, eram necessárias, apenas, as habilidades de leitura e escrita. Mas, com o passar do tempo, foi possível perceber que o MOBRAL estava voltado para a manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade brasileira do que com o desenvolvimento intelectual dos educandos, assim como um fator ameaçador à ordem instalada, pois, havia perdido o caráter ligado à alfabetização e se apresentou como um poderoso instrumento ideológico, que estava em função de atender aos interesses dos militares. A respeito do MOBRAL, Bello (1993) cita que o mesmo, permite compreender bem esta fase ditatorial pela qual passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época.

Enquanto que a pedagogia de Paulo Freire permitia ao educando o desvelamento da realidade, com um projeto de transformação social, visando à libertação do ser humano, a pedagogia do MOBRAL visava a motivação do educando para a inserção dele no desenvolvimento econômico do país, o treinamento de habilidades para ocupar cargos no mercado de trabalho, e, isto implicava em três técnicas: ler, escrever e contar (JANNUZZI, 1979, p. 81).

No final da década de 1970, o MOBRAL sofreu mudanças no que concerne aos seus objetivos iniciais, posto que eram cada vez mais evidentes os sinais de seu fracasso em resolver a questão do analfabetismo no país. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo que se destinava a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria, podendo abranger a alfabetização, a aprendizagem, a qualificação e a atualização.

Esse ensino poderia ser ministrado à distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. O Ensino Supletivo teve seus fundamentos e características desenvolvidos e explicitados no Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, de 28 de julho de 1972, em que são destacadas quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem, voltada para a formação metódica do trabalho; e a qualificação, que tinha por finalidade a profissionalização e a formação de recursos humanos para o trabalho.

A partir de 1985, com a redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto, sendo criada a Fundação Educar, cujo objetivo era apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas a ela conveniadas. Diferentemente do MOBRAL, a Fundação apenas exercia a supervisão e o acompanhamento das ações.

Em 1988, a Constituição Federal, a partir de pressões da sociedade civil por escolas públicas e educação de qualidade, amplia a educação básica obrigatória e gratuita para jovens e adultos como dever do Estado. A educação de jovens e adultos, em forma de supletivo, passou a ser um direito público, sendo ofertada obrigatoriamente. Foi um marco na história do país, pois, a partir de sua promulgação, tivemos um Estado democrático de direito com princípios fundamentais, direitos sociais, e liberdades individuais dos cidadãos.

No que diz respeito à Educação, a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205, garante que ela "é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Sendo assim, reforça o direito para todas as pessoas na mesma seção e no Art. 208 em seus incisos, assegura o dever do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de:

> I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> VII - Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

O direito público subjetivo à Educação para os Jovens e Adultos apresentado nessa Seção da Constituição de 1988 configura-se como conquista para esses sujeitos, apesar da expressão "não tiveram acesso na idade própria" ser muito questionável, pois escamoteia a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos sociais nas épocas anteriores.

Com a extinção da Fundação Educar em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a assumir individualmente, a responsabilidade para com a EJA, evidenciando a omissão do governo federal em relação a implementação de uma política para a promoção dessa modalidade.

Outro documento que confere suporte legal à EJA encontra-se na LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Nesse documento, ela é reconhecida legalmente como uma modalidade educativa, a partir da sua promulgação. Na Seção V, está garantido que:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Mais uma vez aparece no documento legal supracitado a expressão "que não tiveram acesso na idade própria", provocando inúmeros questionamentos: como se determina idade própria para aprender? Quais os motivos econômicos, socioeducacionais, culturais, políticos, que verdadeiramente impediram milhões de brasileiros de não terem garantida a escolarização básica? Os sujeitos são os verdadeiros culpados por não terem iniciado e concluído seus estudos? Uma análise mais profunda que é oferecida como opção educativa no sistema educacional público nos revela que: os sujeitos das classes populares, além de não serem os culpados por não concluírem o processo de escolarização básica no tempo determinado, são privados de direitos, vitimados por um sistema social injusto e perverso.

Para tal, a Educação Popular, proposta por Freire, consubstanciou-se em um movimento de renovação pedagógica, de olhar para a realidade do oprimido, compreendendo sua realidade, pois se inspira nas lutas dos movimentos sociais. Assim, Freire (2005) discutia um projeto social para oprimidos, quando falava de questões centrais, como a posse de terra. Considerava que a relação entre empregador e empregado era sempre conflitiva, que o lucro do empregador se devia à exploração do empregado. Para este autor, não era preciso apenas o acesso a bens materiais, mas uma conscientização que ocorreria por meio da educação, que levaria à construção de uma nova identidade social do povo oprimido.

Na década de 1990, a EJA, passou a ser discutida, tendo a educação da população como meio para o desenvolvimento do país. Nesse período, que emergiram múltiplos eventos nacionais e internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos. Conforme levantamento realizado por Soares (2006) constam dessa lista a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) (promovida pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), realizou-se em Hamburgo, Alemanha, 1997), que ressaltou a importância da universalização dessa modalidade.

Segundo relatórios da UNESCO (2014, p. 9),

> As CONFINTEAS têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países.

Merece menção também, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, que estendeu a alfabetização de jovens e adultos como uma primeira etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada do pós-alfabetização, porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, tendo fixado metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados. A partir de audiências públicas com a presença da relatoria da Câmara de Educação Básica (CEB) e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, composto por 10 itens que sintetizam a EJA no Século XXI. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação, o que representa um avanço.

Em 2000, mediante o Parecer da CEB, do Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorreu a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Essa implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, embora tenha sido realizada muito tardiamente, constituiu-se um avanço. Em 2010 foi aprovada a Resolução nº 3, de 15 de junho, que "institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; [...]; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por meio da Educação a Distância".

No Estado da Bahia, a base legal para a EJA na Rede Pública Estadual de Ensino está estabelecida e reestruturada por meio da Portaria nº. 13.664/08. O documento normatiza a EJA na Bahia quando "orienta a oferta da Educação Básica na Modalidade da EJA na Rede Estadual de Ensino", e apresenta um entendimento diferenciado com relação à educação direito social estabelecido na Constituição de 1988 e na LBDEN, quando prevê:

> - a educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida, através da oferta de cursos;
> - o direito à certificação dos conhecimentos adquiridos por meios não-formais, através da realização de exames supletivos;

> - e que todas as ofertas de EJA apresentem organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais de educandos jovens e adultos (BAHIA, 2008).

Nesse Parecer da Secretaria de Educação do Estado da Bahia é perceptível a concepção de educação humana e emancipatória para EJA que está posta nas suas linhas e entrelinhas. Cumpre destacar que a Proposta Política para EJA da Rede Estadual da Bahia (2009), que se intitula Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida apresenta-se em consonância com os princípios e concepções que defendem o protagonismo, emancipação e valorização dos seus sujeitos, partindo do princípio da dialogicidade:

> Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida é resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação. [...] é fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA: educandos (as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação
> - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA [...] (BAHIA, 2009, p.09).

A partir de uma abordagem dialógica e dialética, compartilhada e participativa, a proposta da Política da EJA na Bahia se configura como um passo consistente e esperado para as mudanças necessárias para essa modalidade no contexto baiano. Resta-nos saber como essa proposta tem sido operacionalizada para sua materialização nas turmas de EJA encontradas nos 417 municípios da Bahia. Em nossa análise mostramos como essa proposta tem sido efetivada no município de Itabuna-Bahia.

Em 1996, Ruth Cardoso, 1ª Dama do Brasil, criou a Comunidade Solidária e o Programa Universidade Solidaria (UniSol) e 1997 fundou também, a Alfabetização Solidária (AlfaSol), uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, com a missão de reduzir os altos índices de analfabetismo, como também ampliar a oferta pública da EJA no Brasil. Articulada no sistema de parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), iniciativa privada, pessoas físicas e governos municipais, estaduais e federal, por meio das Secretarias e do Ministério da Educação. No primeiro ano de atuação, 1997, a AlfaSol atendeu a 9,2 mil alunos e capacitou 442 alfabetizadores em 38 municípios das Regiões Norte e Nordeste do País, onde se registrava os altos índices de analfabetismo, segundo o IBGE (2000), num trabalho que envolveu na época, 11 empresas e 38 Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2009, o Programa UniSol passa a integrar a AlfaSol, Alfabetização, EJA e inicia os Projetos de Educação Profissionalizante com a juventude.

No final de 2007, a AlfaSol registrou o atendimento de 5,3 milhões de alunos em 2.109 municípios brasileiros e capacitou 248 mil alfabetizadores. Um trabalho que, em 2007, contou com a parceria de 148 empresas e instituições governamentais e 77 Instituições de Ensino

Superior (IES). Para atingir esses números apresentados, o programa passou por um longo caminho de aprendizado que consolidou seu método de trabalho, que ficou reconhecido nesse período não só no Brasil como em vários países.

A AlfaSol passou a fazer parte do *kit* comemorativo da Década da Alfabetização (2003-2012), iniciativa lançada no início de 2002 pela Organização das Nações Unidas (ONU), ação que deu impulso a iniciativa de alfabetização e da EJA em todo o mundo, foi escolhido, entre outras razões, por sua abrangência, simplicidade e inovação. Outro ponto considerado foi a capacidade de mobilizar, em torno da mesma causa, vários setores da sociedade, pessoas físicas, governos, empresas privadas e IES. As atividades do AlfaSol foram encerradas.

Em 2013, foi criado pelo Ministério de Educação o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)[7]que teve como finalidade reduzir as taxas de analfabetismo na população de 15 anos ou mais. De maneira geral, todos os jovens e adultos que não sabem ler e escrever, ou que tiveram acesso limitado à escola no passado, faziam parte do público potencial do Programa. O PBA tem por objetivo proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade estipulada por lei uma chance para aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, o Programa visto como uma tentativa do governo em mitigar as deficiências de um sistema de ensino desigual que afetou, negativamente, as camadas mais pobres da população no passado e que ainda continua a afetá-las neste século XXI.

Após a criação do PBA, possível visualizar três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade da EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferecia cursos de formação profissional com duração mínima de 600h, para jovens de 15 a 21 anos. Segundo, o PROJOVEM[8] que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), para aqueles que não tenham concluído o ensino fundamental e não tenham vínculo formal de trabalho. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (BRASIL, CNE, 2006). Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para

[7]Programa Brasil Alfabetizado (PBA) voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

[8]É um novo programa unificado de juventude que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. Com objetivo de reintegrar esses jovens ao processo educacional, promover sua qualificação profissional e assegurar o acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Jovens e Adultos (PROEJA)[9] voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

O último documento legal de abrangência nacional é o Plano Nacional de Educação, o PNE, aprovado sob forma de Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014. O PNE 2014-2024 é um dos documentos mais relevantes para os rumos da educação do país, por estabelecer as metas e estratégias para a elevação da escolarização dos brasileiros. O documento legal apresenta 20 metas com diversas estratégias. As metas 8, 9 e 10 tratam exclusivamente da EJA. Entretanto, o documento é lacunar no sentido de evidenciar clara e detalhadamente as responsabilidades a cada esfera pública na execução do Plano nos pontos específicos sobre a EJA.

No documento consta que:

> Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.
> § 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE (BRASIL, 2014).

A questão que incomoda é: se o cumprimento será realizado em regime de colaboração, algumas dessas instâncias governamentais poderão argumentar que não têm condições de colaborar com as demandas da EJA, transferindo as responsabilidades para outra instância do poder público (ou até mesmo direcioná-las para a sociedade civil) atitudes que se evidenciam ao longo da trajetória histórica da EJA.

Diante do exposto, podemos destacar que existem algumas ínfimas, mas importantes conquistas diante de tantas lacunas que persistem na educação pública, principalmente na EJA. De acordo com Ventura (2013) as poucas conquistas são: Direitos e especificidades assegurados no plano legal**,** conforme foi evidenciado nos documentos apresentados, que a reconheceram como modalidade da Educação Básica com identidade própria. A inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (GF) -Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB. Essa inclusão representou um avanço e uma resposta às lutas e discussões realizadas desde a criação desse Fundo, embora ainda seja preciso lutar pela equiparação do fator de ponderação. A inclusão da EJA no PNLD – Criação do Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD - EJA), voltado especificamente para a EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; Incentivo a matrículas na EJA**,** com o a Resolução nº

[9] Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação

48/2012 que prevê a transferência de recursos financeiros para manutenção de turmas de EJA. PNAE-Lei nº 11.947/2009 - O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas. A Lei Federal nº 10.880/2004 criou o-Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PNATE)[10], baseado na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural.

Mediante essa caminhada histórica sobre a EJA no Brasil, foi possível perceber que em Itabuna-Bahia, emancipado desde 1910, só veio ofertar a modalidade EJA em 2001, mesmo assim, sem uma proposta específica aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

O município, na sua proposta educacional de rede, tratava a modalidade dentro das Classes de Integração já mencionadas neste trabalho. Não apresenta no documento oficial a proposta de trabalho para a modalidade EJA, desta forma, ficando esquecida no espaço educacional. Embora não haja registros, há referência sobre a existência de outros programas desenvolvidos no município, antes da implantação da Política Educacional de EJA, em 2010, não planejamos para o público da EJA, mas acolhiam esse público nos projetos existentes na Rede a citar: Projeto de Regularização do Fluxo Escolar e o Projeto de Turmas de Conhecimento Específico (TCE I e II), com o objetivo de acelerar os alunos com atraso escolar.

Toda essa análise nos faz chegar aos questionamentos: por que as iniciativas no campo da EJA em Itabuna foram despertadas de forma tão tardia? E mais, por que até os dias atuais não se conseguiu efetivar uma proposta pedagógica que de fato assegure o que propõe a legislação para esta modalidade de ensino? Quais as concepções e importância tem-se dado a

---

Profissional Técnica de Nível Médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

[10]Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei nº 10.880/2004.

EJA? As respostas para estas questões nos remetem aos resultados dos estudos e pesquisas no campo ao longo dos anos, depositando em nós, credibilidade ao que a literatura tem revelado, que até então a modalidade era atendida apenas por meio dos Programas de Alfabetização ofertados como AJA Bahia, Brasil Alfabetizado, dentre outros.

Em um cenário histórico de ausências de políticas públicas, o campo da EJA se configurou por meio das ações da sociedade. No século XXI, apesar dos avanços, percebemos que muito há para se cumprir nos moldes do que determina a legislação e as atuais exigências no campo em estudo. O município pesquisado, através dos dados empíricos, mostra claramente o que tem sido a EJA ao longo de sua trajetória e os grandes desafios que ainda se tem pela frente. Nesse contexto, entendemos que o surgimento desta política educacional se deu pelo fato de existir uma demanda considerável de pessoas ou grupos que vivenciaram problemas, situações e experiências, característicos da sociedade capitalista. Por isso, faz-se necessário a análise e contextualização do público da EJA.

Diante do exposto, a Proposta Político Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos do município de Itabuna, aprovada pelo (CME/2016), necessita atender a demanda cultural, econômica, histórica e social do mundo e ao mesmo tempo valorizar, respeitar e colaborar na formação individual e coletiva dos sujeitos.

1.2 Educação do Campo: um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia

A Educação do Campo marcada pela conquista dos movimentos sociais, a partir de lutas pela reforma agrária[11], conforme postulação de Souza (2007) tem sua origem demarcada no final dos anos 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos começaram a questionar o número insuficiente de escolas e os conteúdos trabalhados. Os movimentos sociais indagam a respeito da escola que têm, considerando-a em contraponto à escola que querem. Sendo assim, Karl Marx e Friedrich Engels afirmaram que a luta entre as diversas classes é que move a história e provoca as grandes mudanças na sociedade. A única classe capaz de fazer a sociedade avançar é a classe dos trabalhadores, ou a classe do proletariado.

No movimento de debate e contestação da política de educação rural empreendido pelos movimentos sociais do campo, emerge uma concepção de educação, denominada Educação do Campo, cuja essência encontra-se na luta por uma política pública orientada pelos

propósitos trabalhadores do campo e na problematização do campo brasileiro como lugar de confrontos e lutas sociais. Autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Bernardo Mançano Fernandes têm sido inspiração teórica para a educação do campo, sendo que, essa modalidade é mais do que luta ou interrogação da escola pública. Trata-se de uma frente de luta e concepção educacional, cuja gênese está na prática coletiva dos movimentos de luta pela terra, portanto, no seio pela reforma agrária. Dessa forma, a Educação do Campo é reflexo da transformação da sociedade, do campo, da educação e da escola pública.

A Educação do Campo uma prática coletiva, construída num movimento social de luta pela terra (MST)[12], que agrega outros, como o Movimento do Atingidos por Barragem (MAB)[13], Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)[14], Movimento do Pequeno Agricultor (MPA)[15] etc. Os marcos da Educação do Campo encontram-se inicialmente nas primeiras inquietações do MST na década de 1989 e, posteriormente, em 1997, por ocasião do I Encontro Nacional de Educação e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), espaço para denunciar modelo de educação vigente que não interessa aos filhos e filhas da classe trabalhadora, momento de fazermos a defesa e repautarmos um projeto de educação que vise o sujeito dentro de todas as suas perspectivas e dimensões e, em 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o intuito de reforçar a causa pela Educação do Campo. Esses eventos foram impulsionados pelo movimento, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), CNBB e UNESCO.

Os movimentos sociais do campo, em particular o MST, a partir de 1980, discutiam que outra escola era necessária e que fosse pensada com os povos do campo. As discussões

---

[11] Reforma agrária é a reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover a distribuição mais justa das terras. A reforma agrária tem o objetivo de proporcionar a redistribuição das propriedades rurais, ou seja, efetuar a distribuição da terra para realização de sua função social.

[12]O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento de ativismo político e social brasileiro. De inspiração marxista, [1] teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente nos anos de 1970, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas.

[13]O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento popular brasileiro, surgido a partir do fim da década de 1970 com o objetivo de organizar os atingidos pela construção de barragens para a defesa de seus direitos.

[14]O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) é um movimento social popular brasileiro, que representa as mulheres trabalhadoras rurais do país. Se organiza através dos grupos de base, que sustentam uma estrutura com esferas municipais, regionais, estaduais e nacional.

[15] O MST é um movimento de ativismo político e social brasileiro. De inspiração marxista, [1] teve origem na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, principalmente nos anos de 1970, que priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas, com objetivo de exportação de excedentes populacionais e integração estratégica. Contrariamente a este modelo, o MST busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas.

iniciais para a consolidação da concepção de Educação do Campo aconteceram no I ENERA, realizado em 1997, e posteriormente, nas Conferências Nacionais por Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998 e 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo (FERNANDES; ARROYO, 1999).

Para atender as especificidades das comunidades e sujeitos, o próprio movimento social constrói a sua prática no decorrer da história. Inicialmente, debate-se a Educação Básica do Campo, na conferência nacional de 1998. Posteriormente, amplia-se o debate para a Educação Básica, Educação Superior, Pós-graduação e concursos públicos para docentes da Educação Superior. O que motivou o surgimento dessa nova prática social foi à necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas organizações por uma política pública para Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes ao Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 4).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/ CEB n° 2/2008; Parecer CNE/CEB n° 1/2006 que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB n° 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Importante registrar que os movimentos sociais do campo foram participantes ativos das Conferências Estaduais e Nacionais da Educação (CONAEs) - gerando influências no Plano Nacional de Educação, Lei sob nº 13.005, aprovada no ano de 2014. São 20 metas para a educação brasileira nos próximos 10 anos. Em praticamente todas elas, há menção aos povos do campo, à necessidade de educação básica, formação de professores, materiais didáticos entre outros temas essenciais ao avanço da educação do campo como construída pelos movimentos sociais em diálogo com os governos.

Neste conjunto de contradições, de posições e embates pela Educação do Campo, todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta são de extrema importância, a exemplo do Decreto nº 7.352/2010, assinado pelo governo do então Presidente da República

Luís Inácio Lula da Silva, o qual elevou a Educação do Campo, à condição de política de Estado, e incluiu o ensino superior nessa modalidade de ensino. Em 2012, o governo federal criou uma política de Educação do Campo, denominada de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a qual está sendo avaliada pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), como um programa dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica. A respeito dos programas governamentais, Ribeiro (2012) enfatiza que o PRONERA ainda é o programa que maior aderência possui com a gênese da educação do campo, revelando o protagonismo dos movimentos sociais. Programas como Escola Ativa e PRONACAMPO precisam ser mais bem investigados, pois estão vestidos de um formato administrativo-jurídico que secundariza os processos dialógicos com os movimentos sociais.

Nesse contexto, a pesquisa corrobora com a teoria de Souza (2008, p.23) que sintetiza o significado e a importância desse campo educacional ao afirmar que a Educação do campo no Brasil tem sido objeto de análise,

> [...] desde as ações realizadas na vertente oficial, como resultado de política pública que tem o Estado como organizador e executor da mesma, até as ações na vertente popular, tende os movimentos sociais como impulsionadores das políticas públicas e das ações educacionais do campo.

Dessa forma, a proposta da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais organizados rompe com aqueles paradigmas existentes; por exemplo, o paradigma da urbanização, que vê o campo atrasado e uma etapa de desenvolvimento a ser superada, e mesmo o paradigma da educação rural, que não compreende a diversidade cultural e, no máximo, pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia. Nesse contexto, "o movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a Educação do Campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo" (SOUZA, 2008, p.1094).

A proposta da Educação do Campo reconhece os (as) trabalhadores (as) do campo como sujeito de seu próprio Projeto Político-Pedagógico e entende os trabalhadores rurais como protagonistas de seu destino educacional. Como destaca Caldart (2004, p.28), "trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem".

Do ponto de vista pedagógico, a cultura dos povos do campo assume posição central nessa prática educacional. A escola do campo torna-se o espaço privilegiado para o conhecimento, a valorização, cultura que se expressa, por exemplo, nas práticas cotidianas, no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo.

Assim, a Educação do Campo surgiu das lutas pela questão agrária, pelo enfrentamento ao sistema vigente, pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico histórico de superação, voltado aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Mas quem são estes trabalhadores? De acordo com o Decreto nº. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA regulamenta em seu Art. 1º, inciso I, que as populações do campo são:

> Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo, bem como a escola do campo, precisa ser focada em princípios teórico-metodológicos, nos quais o camponês/camponesa possa entender/compreender o contexto social em que está inserido/inserida. No dizer de Caldart (2004, p. 17), é preciso entender a educação do campo como "processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações".

A professora Celi Taffarel afirma que:

> Educação do Campo é a luta organizada dos movimentos sociais que reivindicam e conquistam, passo-a-passo, escolarização de qualidade socialmente referenciada, para as crianças, jovens e adultos do campo, como um direito fundamental de todos, para que se desenvolva em cada ser humano singular o que foi fruto do desenvolvimento da humanidade. Direito garantido no marco da sociedade burguesa capitalista, pelo dever do Estado, visto estar assegurado, como resultado da luta de classes, no marco da Constituição Federativa do Brasil. Tem suas bases assentadas na necessidade do desenvolvimento de uma consistente base teórica materialista-histórica-dialética, na consciência da classe em si e para si, na formação política e, na organização revolucionária dos trabalhadores (2013, s/p, grifo do autor).

Para Taffarel (2013), a Educação do Campo tem a sua gênese na luta histórica dos povos do campo que se opõem ao sistema burguês capitalista. Nesses povos estão implícitos a propriedade privada dos meios de produção, o trabalho alienado, o Estado capitalista, o imperialismo e os valores da burguesia partilhados pela própria classe trabalhadora, como dizem Marx e Engels em a Ideologia Alemã. A Educação do Campo tem se localizado, ao longo de sua trajetória, dentro de um sistema de reivindicações transitórias que lutam historicamente contra a imposição do trabalho ao capital, bem como lutam contra o atendimento do Estado aos interesses dos capitalistas.

Assim, a Educação do Campo, em seu movimento de lutas, tem expressado um posicionamento ideológico, político e pedagógico da classe trabalhadora do campo, pois é marca de prática social centrada na coletividade e no diálogo.

Nos anos de 1990 vivenciamos a finalização do debate sobre a LDBEN, que contém Arts. que trazem adequações curriculares às especificidades do meio rural. Com essa abertura política e legal, os movimentos sociais passaram a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo.

No que se refere à formação docente observa-se que a conjuntura das políticas educacionais para formação de professores dos anos de 1990 foi influenciada pela opção político-ideológica do ideário neoliberal adotado pelo governo brasileiro, caracterizado pela hegemonia[16] dos grupos dominantes, mas também, por uma intensa articulação dos sujeitos políticos e sociais de resistência à opressão imposta pelo sistema capitalista, que resultou em ações propositivas no campo das políticas públicas educacionais, às quais constituem direito social de todos e obrigação do Estado.

Observa-se que desde as primeiras legislações da Educação do Campo, a Formação de Professores já se fazia presente, conforme se verifica no Art. 12 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo:

> O exercício da docência na Educação Básica [...] prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.
>
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o Art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. (BRASIL, 2002.)

Tratando da Formação de Professores, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, encontramos poucas publicações que tratam especificamente da Formação de Professores para o campo:

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:
>
> VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; (BRASIL, 2009)
>
> Art. 11. A CAPES fomentará, ainda: II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; (BRASIL, 2009).

[16]É a supremacia de um povo sobre outros povos, ou seja, a superioridade que um país tem sobre os demais, tornando-se assim um Estado soberano.

Vale salientar a importância de trabalhar a Educação do Campo em todos os cursos de licenciatura, uma vez que os professores precisam estar qualificados para trabalhar tanto na zona urbana quanto no campo. De acordo com o Art. 5º do Decreto nº 7.352/2010:

> § 3 o As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

O mesmo Decreto 7.352/2010 reconhece ainda o PRONERA, como uma política pública, a formação de professores para o Campo deve acontecer em consonância com a LDBEN nº 9.394/96 que foi regulamentada por meio do Decreto n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dando diretrizes para a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na promoção de programas de formação inicial e continuada. O Decreto, estando de acordo com os Art.s nº 61 a nº 67 da LDBEN n.º 9.394/96, abrangia todas as modalidades da educação básica, como apregoado no inciso I do Art. nº 2º:

> I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas (BRASIL, 2009).

Tratava-se aqui da formação inicial e continuada do professor, garantindo qualidade na educação, em todos os níveis. Pressupõe-se a partir desta premissa a formação continuada em serviço, levando em conta a importante relação entre teoria e prática bem como entre a formação inicial e a formação continuada. Há, ainda, princípios importantes para esse trabalho por tratarem da formação continuada em serviço, como os incisos:

> IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
> X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
> XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (BRASIL, 2009).

Diante do apresentado, vale frisar que a formação de professores para o campo é mencionada nas legislações, além da forma de cursos presencias regulares, também o regime de alternância (Resolução nº.1/2006), através da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006), a Plataforma Freire, via PARFOR e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do

Campo (PROCAMPO) é de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação no campo nas instituições públicas de ensino superior no país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas escolas rurais.

Desta forma, quanto ao direito à educação, pesquisas mostram que os povos do campo têm ficado à margem no conjunto das políticas sociais, existe a legislação (Parecer CNE/CBE nº 36/2001; RESOLUÇÃO CNE/CBE 1 DE 02/04/2002; Decreto nº 7.352/2010) que assegura os direitos aos campesinos e preconiza como deve ser a formação de professores desse público, conquistada a partir da luta dos educadores dos movimentos sociais do campo em parceria com o UNICEF, CNBB e UNESCO). A formação inicial de professores não tem contemplado efetivamente as competências para a atuação na Educação do Campo, conforme se verifica na pesquisa realizada por Santos (2013) com educadores do MST, na Bahia. O PRONERA tem sido o programa responsável por efetivar a formação inicial e continuada dos professores no que se refere à Educação do Campo, atendendo os assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária, por meio dos cursos de Pedagogia (esses cursos têm sido denominados de Pedagogia da Terra os quais têm como concepção a Pedagogia da Alternância) e de licenciatura em Educação do Campo, vinculada ao PROCAMPO. Mas, a sua oferta ainda tem sido incipiente, e nos cursos regulares de Pedagogia, poucas instituições no país, têm em sua Matriz Curricular a disciplina Educação do Campo.

Pesquisas educacionais têm evidenciado que as experiências feitas em parceria efetivada pelo PRONERA, com os movimentos sociais do campo, têm deixado a desejar, haja vista, as constantes interrupções no repasse de verbas e também a dificuldade de reconhecimento da concepção de formação em regime de alternância por parte dos órgãos governamentais.

Assim, para Marx e Engels (2007, p. 89), o papel do Estado pode ser compreendido a partir do entendimento de que “O Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns, na qual se resume toda sociedade civil de uma época”, deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele.

Na perspectiva da teoria marxista, o Estado representa um conjunto de práticas que visa à manutenção do *status quo* de um grupo hegemônico em detrimento das classes trabalhadoras, sem considerar o movimento para superação das contradições sociais e históricas. Isso significa que o Estado capitalista é mecanismo de opressão da classe

trabalhadora e mantenedor do poder da classe dos que oprimem, dos exploradores. O Estado tem, no entanto, são os Aparelhos Ideológicos do Estado: a religião, a família, o sindicato; tais instituições criam formas de camuflar a opressão e o controle que legitimam as formas de exploração.

Caldart (2010) apresenta os Movimentos Sociais como protagonistas da Educação do Campo. A luta pela Reforma Agrária e, em destaque o MST, estão estritamente ligados aos trabalhadores do campo, aos trabalhadores sem-terra, que reagem e buscam ampliar seus horizontes. Pode-se inferir então que essa luta dos trabalhadores do campo é uma luta de classes. O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores pobres do campo, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o estado da coisa, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2010, p. 107).

A Educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis. Está em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, consequentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo.

Caldart (2008, p. 69), em texto intitulado Sobre a Educação do Campo, afirma que o conceito é novo e já está em disputa, "[...] porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes". Para a autora, "[...] o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade e origem no movimento histórico da realidade a que se refere" (CALDART, 2008, p. 69). Ela aponta três questões que sinalizam tensões reveladoras de contradições importantes, a saber:

> [...] a materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (IBIDEM, p.70).

> [...] a Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora [...] (IBIDEM p.72-73).

> [...] O movimento da Educação do campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser (IBIDEM, p.75).

Para a autora a Educação do Campo é negatividade- denuncia/resistência; é positividade se combina com práticas e propostas concretas; e é superação - projeto/utopia (IBIDEM, p. 75).

A Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo, define claramente o que é Educação do Campo e a quem a mesma se destina em seu Art. 1º:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Dessa forma, entendemos que deve ter uma Educação Básica do Campo, com propostas e projetos voltados para os interesses e desenvolvimentos dos sujeitos que vivem, trabalham e sobrevivem no campo. De acordo a tais propostas e projetos é de primordial importância, considerar as diferenças históricas e culturais de tais sujeitos, de forma que a Educação do Campo ofertada derive de um olhar crítico sobre o papel do campo, reconhecido também como espaço de democratização. Os sujeitos que vivem no campo anseiam ser vistos como sujeitos de histórias e direitos. Assim, não basta ter somente escolas no campo, se faz necessário que estas sejam comprometidas com os desafios, com a cultura e com a história de sua população.

1.3 Caracterização do município de Itabuna, nosso campo de pesquisa

Emancipado em 1910, o município de Itabuna tem sua cronologia confundida com a própria origem do seu perímetro urbano, a partir de meados do século XIX, reduzindo-se a importância da centenária Ferradas, que foi a primeira vila, com o nome de Dom Pedro de Alcântara, três décadas antes de Tabocas, e o primeiro povoamento não indígena no território daquele que viria a ser o município de Itabuna. O nome "Itabuna" é derivado do termo tupitáabuna, que significa "padre de pedra" (itá, pedra + abuna, padre). O nome é uma referência a uma formação rochosa.

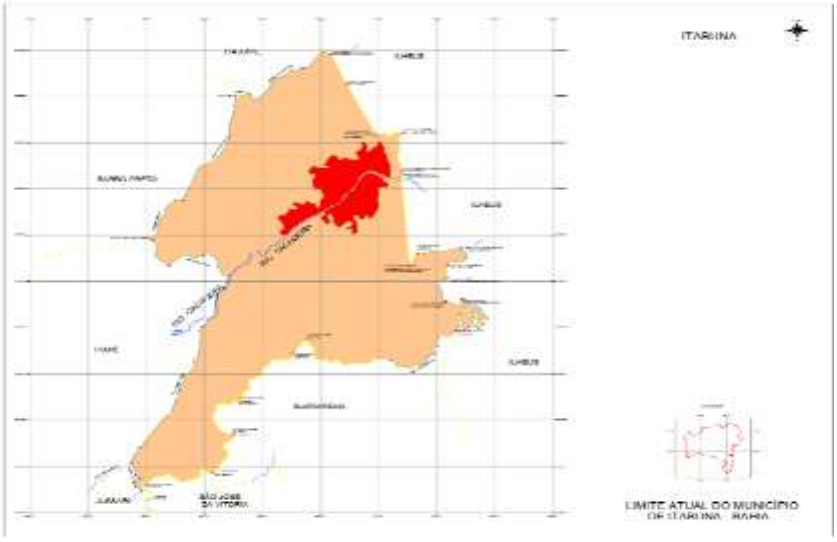
Está localizado no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Território Litoral Sul da Bahia. Possui uma área total de 432.244 km² e está a 426 quilômetros da capital da Bahia. Itabuna é a quinta cidade mais populosa da Bahia, com 204.667(duzentos e quatro mil, seiscentos e sessenta e sete) habitantes, conforme contagem populacional,

realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE,2010). A estimativa para 2018, desse mesmo Instituto, é de 212.740 (duzentos e doze mil, e setecentos e quarenta) habitantes. Em conjunto com o município de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo IBGE como uma capital regional B, exercendo influência em mais de 40 municípios que juntos, apresentam pouco mais de um milhão de habitantes.

Segundo levantamento realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD,2013), Itabuna apresenta o terceiro melhor Índice de Desenvolvimento Humano do Estado da Bahia, ficando atrás somente da capital baiana, Salvador, e do município de Lauro de Freitas. Em 2000, o índice era de 0,581 e em 2010 passou para 0,712. A média nacional é de 0,727.

Possui uma extensão territorial de 401,28km^2, recentemente alterada, limitando-se, ao norte, com os municípios de Barro Preto e Itajuípe; ao sul, com Jussari e Buerarema; a leste, com Ilhéus e a oeste, com Itapé e não mais Ibicaraí, conforme Figura 1- disponibilizada pela Secretaria Municipal de Planejamento e Tecnologia (SEPLANTEC).

Figura 01- Localização geográfica e limites territoriais do município de Itabuna, Bahia, 2015



Fonte: Anuário Municipal de Itabuna 2015.

O clima da região onde está localizada Itabuna é quente-úmido, com temperatura média anual de 23,3oC, mediadas máximasde28,45oCe, das mínimas, de19,47oC (CEPLAC, 2012).A umidade relativa média do ar é de 88,5% e a pluviosidade média anual alcança1.300, 3mm,como período de maior precipitação pluviométrica entre abril e junho (IBGE, 2010).

Em relação à vegetação, o município é quase na sua totalidade coberto pela Mata Higrófila Sul Baiana, também conhecida por Floresta Perenifolia Latifoliada Higrófila

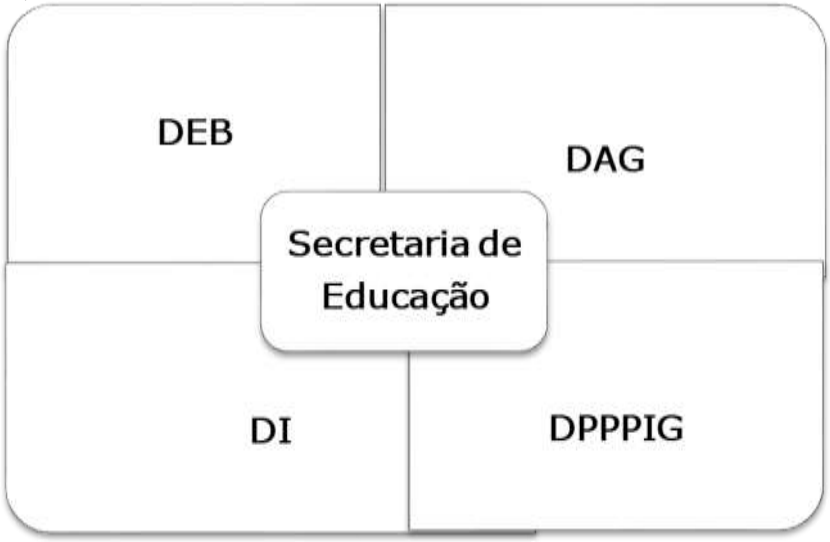
Hileana Baiana e Floresta Pluvial Tropical Perenifolia Sul-baiana ou, mais popularmente, como Mata Atlântica Sul baiana. Grande parte da vegetação original do município foi alterada pela introdução progressiva da cultura cacaueira, há quase dois séculos. O sistema mais usual de cultivo, regionalmente conhecido como “cabruca” favoreceu, de certo modo, a conservação de parte do ecossistema, servindo como área tampão entre os poucos remanescentes da mata original, geralmente localizado nos topos das elevações onde é difícil ocultivo.

O município está localizado na Bacia Hidrográfica do Rio Cachoeira, formado no encontro dos rios Salgado e Colônia, no município de Itapé. Em Itabuna, o rio Cachoeira ainda recebe contribuições de outros afluentes de menor volume de água, como os Rios Burundanga e dos Cachorros.

1.3.1 Organização da rede municipal de ensino

A Secretaria Municipal de Educação (SEC), na gestão 2017-2020, conforme Lei nº. 2.378, de 27 de janeiro de 2017, Art. 54, encontra-se organizada pela seguinte estrutura administrativa que controla e orienta o sistema e a política educacional no município. Em seu organograma a SEC está organizada em quatro departamentos, a saber: Departamento de Educação Básica (DEB), Departamento de Acompanhamento de Gestão (DAG), Departamento de Infraestrutura (DI) e Departamento de Pesquisas Pedagógicas, Planejamento e Informações Gerenciais (DPPPIG). Cada departamento tem suas assessorias e coordenações conforme figura abaixo:

Figura 02-Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEC, 2017)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

A Educação Municipal de Itabuna atende a legislação nacional, a exemplo da LDBEN, Lei nº 9394/96, que determina em seu Art. 1º, *§1º*. "Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias". Composta por três redes: municipal, estadual e privada, atendeu no ano de 2017, na sua totalidade 31.173 alunos matriculados, destes, 18.557 estavam na rede municipal, distribuídos nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Desde 01 de outubro 2002, a organização educacional do município está estruturada em Ciclo de Formação Humana, respaldada na Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna, denominada "Lugar de todos nós", aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, pela Resolução CME nº 20/2003 (ANEXO A). O Ciclo de Formação Humana, modalidade que considera as temporalidades do desenvolvimento humano como eixo estruturante para organizar o processo educativo e agrupar os sujeitos junto aos seus pares, baseando numa perspectiva curricular que reconhece o sujeito no processo educativo como ser integral atendendo as dimensões biopsicossociais e alicerçando o processo formativo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

O referido documento mencionado preza pelos princípios da Educação, a saber:

> 1.1.Educação de Qualidade –Garantida na LDBEN nº 9.394/96, no Plano Decenal de Educação e na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
> 1.2.Inclusão Social – o respeito às diferenças se baseia em intervenções que reconhecem as singularidades presentes em cada ser humano, superando assim as formas "injustas" de tratar os diferentes como se fossem iguais, o que transforma as diferenças em desigualdades. (Declaração de Salamanca, UNESC, 1994).
> 1.3.Participação Democrática – os mecanismos de participação democrática na escola se pauta no estabelecimento de uma teia de relações com a comunidade,

> instituições e órgãos governamentais, articulando-se para garantia da aprendizagem de todos, valorizando as ações coletivas e possibilitando a construção do conhecimento no contexto sociocultural.
> 1.4.Cultura Regional – os contidos escolares devem partir e priorizar o estudo e investigação dos vários aspectos da cultura local: a história, a economia, a política, a geografia, as linguagens, num permanente movimento dialético entre o geral e o particular, entre o universal e o local, entre o global e o especifico, entre o que é comum e o que é singular. (Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna, 2002).

A mesma apresentava em 2002, como objetivos para o ensino da rede municipal de Itabuna, promover o desenvolvimento integral dos educandos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho; construir mecanismos e procedimentos que, sob as mais variadas formas, produzam a inclusão social e cultural dos alunos no interior da escola e conhecer e valorizar a cultura local, contribuindo para a (re)construção da identidade grapiúna[17]. Nesta proposta, a organização educacional baseou-se nos Ciclos do Desenvolvimento Humano[18]: Ciclo da Infância, Pré-Adolescência e Adolescência.

Quadro 01- Organização das turmas da rede municipal de ensino em 2002

CICLO / MODALIDADE		**IDADE**
Ciclo da Infância – CIN	Fase 1	5 anos e 6 meses e 6 anos
	Fase 2	7 anos
	Fase 3	8 anos
Ciclo da Pré-adolescência	Fase 1	9 anos
	Fase 2	10 anos
	Fase 3	11 anos
Ciclo da Adolescência	Fase 1	12 anos
	Fase 2	13 anos
	Fase 3	14 anos
Classe de Integração e Recursos (CIR) I	(09 a 14 anos)	Alunos com distorção ciclo-idade não alfabetizados.
Classe de Integração e Recursos (CIR) II	(12 a 14 anos)	Alunos com distorção ciclo-idade já alfabetizados.
Classe de Integração e Recursos (CIR) III	(12 a 14 anos)	Alunos que apresentam problemas de aprendizagem e distorção ciclo-idade

Fonte: Secretaria Municipal de Educação-2016

[17]O cacau como símbolo da identidade grapiúna, ainda permanece no Século XXI.
[18] Ciclos de Formação Humana (CFH) compreendem uma maneira de organização de tempos e espaços escolares dos estudantes de forma a se adequar melhor a educação escolar às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. É uma reavaliação dos sistemas avaliativos, do acesso e permanência dos estudantes na escola. Nos CFH concebe-se o conhecimento como parte integrante da formação humana.

Nessa organização é possível perceber a ausência da modalidade da EJA. Esse público era distribuído nas Classes de Integração e Recursos[19] (CIR) I, II e III. Pela organização demonstrada no quadro, observamos que a referida proposta não atendia alunos de 15 anos, e sim, alunos com idade até 14 anos. Desde 2001, o município já ofertava a EJA, porém, ausente nas organizações das turmas, conforme explica o quadro 01. Há quase duas décadas que pouco se tem realizado de investimentos na EJA no município, principalmente, em relação a formação continuada de professores da EJA-Campo. Isso fica claro, quando buscamos a modalidade na organização da rede desde 2002, e visualizamos a negação, pois segundo dados presentes, a rede desde esse período, atendia apenas alunos com faixa etária entre 5 anos até 14 anos de idade.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 208, assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos e dever do Estado efetivado mediante garantia de:

> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998).

A oferta dessa modalidade na LDBEN está garantida conforme se observa no Art. 37, que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

> Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Além da legislação mencionada existe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) que devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, a qual estabelece que:

> - Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

Todavia, mesmo com esse aparato legal que regulamenta a oferta da EJA, ainda percebemos a falta de interesse e compromisso do Sistema Municipal de Ensino pesquisado,

[19] Classes que visam o atendimento daqueles que, em termos de habilidades e conhecimentos escolares, estão distanciados de seus pares, buscando propiciar atividades que os desafiem a colocar em pratica a bagagem

há alguns anos, com essa modalidade. E foi neste contexto de histórias e contradições, silenciamentos, invisibilidades e descompromissos da SEC com a EJA, principalmente tratando da EJA-Campo, onde o município só oferece em suas localidades a EJA-Campo (Anos Iniciais), e os alunos que necessitam dar continuidade a vida escolar precisam para tal , deslocarem da sua localidade geográfica (Campo) para buscar escolas que ofertam o Ensino Fundamental II (Anos Finais), na zona urbana (cidade), para que possam dar continuidade aos estudos. Muitos acabam desistindo de continuar essa busca pelo aprender, uma vez que as localidades que residem não apresentam condições de transporte para chegarem à escola, pois esse público camponês é composto de trabalhadores e filhos de trabalhadores das fazendas no diurno, os quais, só dispõem do turno noturno para os estudos e a distância torna impossível o deslocamento nesse horário para a zona urbana.

É importante salientar, que em cumprimento aos documentos legais que amparam o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, a SEC em 2017, sua organização de ensino para nove anos e o Ensino Fundamental bem como a nomenclatura da organização dos segmentos que o compõe. O quadro a seguir demonstra a nova organização do Sistema Educacional no município de Itabuna.

---

conceitual que possuem, possibilitando que se sintam capaz e estimulados a aprender. Estas classes vão funcionar com carga horária de seis horas diárias. (PPP da Escola Grapiúna, 2002).

Quadro 02- Organização das escolas da rede municipal de ensino – 2017

SEGMENTOS / MODALIDADE	CICLO / MODALIDADE	ANO DE ENSINO	IDADE
EDUCAÇÃO INFANTIL	Creche	Fase I	02 e 03 anos
	Pré-Escola	Fase II	04 e 05 anos
ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)	Etapa 01	1º ano 2º ano 3º ano	06 anos 07/08 anos 08/09 anos
	Etapa 02	4º ano 5º ano	09/10 anos 10/11 anos
ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)	Etapa 03	6º ano 7º ano 8º ano 9º ano	11/12 anos 12/13 anos 13/14 anos 14/15 anos
EJA I	Etapa 01 Etapa 02 Etapa 03	Alfabetização e 1º Ano 2º e 3º Ano 4º e 5º Ano	A partir de 15 anos
EJA II	Etapa 04 Etapa 05	6º e 7º Ano 8º e 9º Ano	A partir de 15 anos
TCEI	Etapa 01	1º ao 5º ano	A partir de 15 anos
TCEII	Etapa 02	6º ao 9º ano	A partir de 15 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Portaria nº015/2017

Com essa nova organização verificamos o reconhecimento da modalidade EJA, porém, ainda ausente a oferta da EJA II (Anos Finais) – Campo.

Sendo assim, a EJA na Rede Municipal de Itabuna, está organizada em dois Ciclos: EJA I – Equivalente ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), distribuídos em três etapas já discriminados do quadro acima. A EJA II- Equivalente ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), com duas etapas, também, discriminadas na tabela.

A SEC, por meio do Departamento de Educação Básica DEB, garante como Política Pública a Regularização do Fluxo Escolar[20] destinada a corrigir a distorção idade/escolaridade de alunos de 10 a 14 anos, bem como resolver a situação da falta de escolarização anterior dos que chegarem nessa faixa etária à Rede, quando menciona a implementação de política de regularização escolar para alunos da faixa etária supracitada nas Diretrizes I e III da prevista na Lei 2.320, de 18 junho de 2015 - PME como vigência entre 2015-2024, definida na Meta 2 - Universalizar o atendimento do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população

[20]Política de Correção do Fluxo Escolar, proposta planejada para solucionar o problema da defasagem idade-ano escolar.

de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, garantindo acesso, reingresso, permanência e aprendizagem das crianças e adolescentes durante a vigência deste PME; e a estratégia 2.1 - Regularizar o fluxo escolar dos alunos de até 14 (quatorze) anos, ampliando a oferta de acordo as necessidades das áreas geográficas até a vigência deste PME.

A Política de Regularização de Fluxo da Rede de Itabuna denominada Turma de Conhecimento Específico 1 (TCE 1) e Turma de Conhecimento Específico 2 (TCE 2), funciona na Rede Pública Municipal de Ensino desde 2012, amparadas legalmente pela LDBEN, que traz no Art. 24, Inciso V, alínea b, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, organizada da seguinte forma:

Quadro 03- Organização das Turmas de Conhecimento Específico

TURMAS	**EQUIVALÊNCIA**	**IDADE**
TCE 1	Regulariza do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	De 10 a 14 anos
TCE 2	Regulariza do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	De 12 a 14 anos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – PME/2014

Além da LDBEN, as TCEs encontram-se respaldadas na Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que traça as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Nela, o Art. 32, Inciso VII, institui que é dever dos Sistemas de Ensino, possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

A Rede Pública Municipal se encontrou organizada, entre os anos de 2002 a 2017, numa modalidade de ensino que não permite reprovação. No entanto, é preciso abordar a questão de encaminhamento de alunos com históricos de reprovação escolar, oriundos de outros Sistemas de Ensino. Sendo assim, os alunos repetentes vindos de outras redes de ensino e com idade inferior a 10 anos, devem ser reclassificados, em até dois anos, conforme Portaria de nº 013/2011, que estabeleceu diretrizes para o processo de matrícula do ano de 2012, bem como o que garante a Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, Art. 30, inciso III, Parágrafo 1º:

> Inciso III- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
>
> § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais

> do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Para garantir a regularização de fluxo escolar dos alunos matriculados nas TCE é necessário que esses apresentem frequência mínima de 75%, em consonância com a LDBEN, Art. 24, A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: Inciso V, alínea b, "a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar".

Desse modo, é preciso ficar claro que, embora ambas tenham o mesmo objetivo, proporcionar aos alunos com defasagem idade/escolaridade a oportunidade de recuperar o tempo escolar, difere-se no que diz respeito aos critérios de integração. Nas CIRs. o parâmetro de integração era o nível de aprendizagem e admitia a saída dos alunos do Ciclo de Formação Humana (CFH), para sua composição; as TCE têm como único critério a distorção idade/escolaridade, não permitindo a retirada de alunos das turmas dos Ciclos de Formação Humana.

Além disso, entre as características fundamentais das TCEs está a exigência do aluno frequentar em até dois anos na TCE 1 e a possibilidade de corrigir a distorção de até 5 anos de escolarização, pois a TCE 1 equivale ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). A TCE 2 com a duração também de até dois anos, com a possibilidade de corrigir a distorção de até quatro anos de escolaridade. Sendo assim, a TCE 2 equivale ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), cabendo à escola a responsabilidade e autonomia de analisar a situação escolar de cada aluno, considerando os diferentes aspectos que o distanciaram do ciclo regular e assim o promover caso ele apresente as condições para tal.

O quadro abaixo traz um demonstrativo do atendimento referente a demanda nos últimos cinco anos.

Quadro 04-Fluxo Escolar na Rede Municipal

Fluxo Escolar na Rede Municipal			
ANO	Escolas	Matricula TCE1	Matricula TCE2
2012	05	75	50
2013	01	25	25
2014	02	39	25
2015	04	57	44
2016	04	51	101
Total		**247**	**245**

Fonte: Plano Municipal de Educação 2015

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), no período de 2012 a 2016, Itabuna apresentou o seguinte quadro de distorção:

Quadro 05- Organização das escolas da rede municipal de ensino

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
2012	5,4	26,3
2013	5,2	24,5
2014	5,9	24,5
2015	0,3	0,2
2016	0,3	0,5

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Nesse sentido, nos valendo destacar que a criação das TCEs se deu a partir da necessidade de prover a correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino, uma vez que o projeto que se destinava a esse propósito, as CIRs foram extintas no período de 2007 a 2009, pelo fato de terem perdido o seu caráter inicial de correção de fluxo. (Cf. Proposta de Reestruturação das Classes de Integração e Recursos - SEC, 2007).

1.3.2 Quanto a oferta da EJA

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

A Educação do Campo da Rede Municipal de Itabuna, em 2017, era ofertada em 25 escolas municipais, que apresentam características específicas em sua organização. São

classes multisseriadas[21], destas, 24 estruturadas em seriação e apenas uma, com organização em Ciclo de Formação Humana. Apenas três têm gestores, 17são escolas com professores que conciliam a função de docente com a gestão da unidade escolar e atuam como unidocentes[22]. Tem ainda cinco escolas, com dois ou três professores lotados, em sistema de revezamento de aulas, ou seja, estão programados para atuar em uma única área do conhecimento, atendendo a Lei do Piso n° 11.738/2008, com reserva técnica. [23]

Quadro 06 - Matrícula da EJA na Rede Municipal de 2009 a 2017

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

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

Conforme os dados apresentados no quadro 06, referente a matrícula da Rede, verifica-se que anualmente o quantitativo de alunos matriculados nas turmas da EJA tem diminuído, embora, no caso dos alunos do campo, tenha ocorrido oscilação e não uma diminuição gradativa.

Observando os anos referentes às duas últimas gestões, percebe-se que em 2013 contávamos com 50 alunos matriculados no Fundamental I (EJA I), sendo atendidos em organização de turmas multisseriadas. Em 2014, houve um aumento da demanda/oferta para 70 alunos e nos últimos anos tem reduzido esse quantitativo chegando em 2016 com um total

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

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

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

de 58 alunos matriculados na EJA-Campo. Com esse contexto, observa-se a ausência de políticas públicas consolidadas para essa modalidade, principalmente tratando de formação de professores, que na rede municipal, segundo dados coletados por esta pesquisa, via documento legal local, questionários, entrevistas e Grupo Focal.

Do ponto de vista da coordenação pedagógica que atende as Escolas do Campo, foi apresentado por elas, por meios da entrevista individual, que a Educação do Campo em Itabuna enfrenta desafios: elaboração de uma estratégia metodológica apropriada ao campo, em substituição ao Programa Escola Ativa[24], criada através da Portaria nº 127, de 29 de maio de 2008, destinado às classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar, visando melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, fortalecendo o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas, proporcionando formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo, dentre outros benefícios presentes no documento legal.

Também outro desafio, número considerável de alunos evadidos e, consequente, queda no número de matrícula, principalmente na EJA; formação específica atendendo a realidade do educador do campo; falta de infraestrutura; elaboração de uma Proposta Curricular e materiais didáticos e pedagógicos que contemplem a realidade local e regional. Os profissionais unidocentes que atuam nas escolas enfrentam outro desafio que dificulta os processos educacionais no campo, a saber: isolamento pedagógico[25], falta de merendeira e pessoal de apoio. Vale frisar, que alguns professores além de desenvolverem sua função pedagógica, desenvolvem outras atividades, como cuidar da merenda escolar, limpeza do espaço, dentre outros, por não contar com contratação de profissional para atuarem nestas escolas locadas no Campo. Diante deste conjunto de desafios, por exemplo, é possível levantar que os mesmos têm causado a redução do número de alunos na modalidade.

Do ponto de vista socioeconômico, a comunidade atendida nas Escolas do Campo de Itabuna é composta por trabalhadores por contrato (meeiro[26]), trabalhadores temporários,

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

[25] As manifestações isoladas de interação configuram e acentuam o isolamento pedagógico.

[26]Diz-se do agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa. Em geral o meeiro ocupa-se de todo o trabalho, e reparte com o dono da terra o resultado da produção. O dono da terra fornece o terreno, a casa e, às

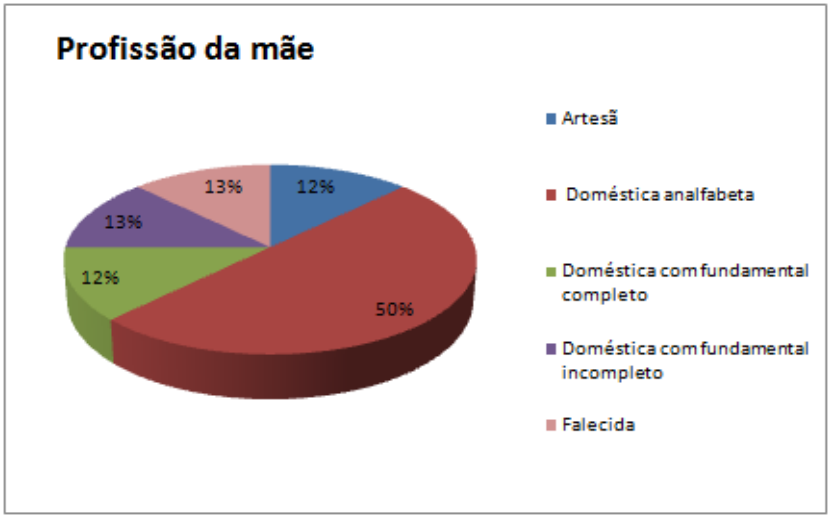
trabalhadores assalariados, filhos de trabalhadores, dentre outros, uma vez que a cultura da vida no Campo em nossa região é predominantemente de latifundiários[27]. As seis escolas que atendem a EJA-Campo, funcionam em salas multisseriadas nas dependências das fazendas, em regime de cessão por parte dos proprietários, e as que estão localizadas nas vilas e povoados possuem prédios próprios. Destas seis escolas, que ofertam a EJA-Campo, três possuem prédios próprios e três funcionam em espaços cedidos pelos proprietários das fazendas.

De acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (2016), no município de Itabuna, com a comunidade do Campo, conforme gráfico abaixo, a maioria das famílias, principalmente do sexo feminino desenvolve suas atividades profissionais como domésticas, 50% desenvolvem atividades de domésticas e estão na situação de analfabetas. Destas, entre domésticas e dona do lar, 13% possuem o Ensino Fundamental incompleto e apenas 12% o Ensino Fundamental completo. É notável, que da população presente no Campo, nenhuma das mulheres pesquisadas possuem o Ensino Médio incompleto e/ou completo. Assim, fica evidente a ausência de Políticas Públicas para as Escolas do Campo, que oportunizem a continuidade dos estudos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Médio, visando aumentar os anos de escolaridade, conforme explica o gráfico abaixo:

vezes, um pequeno lote para o cultivo particular do agricultor e de sua família. Fornece, ainda, equipamento agrícola e animais para ajudar no trabalho. Adubos, inseticidas e adiantamentos em dinheiro podem ocasionalmente ser fornecidos pelo dono da terra. No Brasil, a agricultura de meação ainda é muito praticada, principalmente nas regiões mais atrasadas.

[27]Uma propriedade agrícola de grande extensão pertencente a uma única pessoa, uma família ou empresa e que se caracteriza pela exploração intensiva de seus recursos.

Gráfico 01- Profissão da Mãe



Fonte: (GEPEMDEC, 2017)[28]

Demonstrações dessa mesma realidade, em se tratando dos homens do campo, apontam que 43% destes estão na condição de analfabeto, 43% com o Ensino Fundamental incompleto e 14% com o Ensino Médio. Mais uma vez, nota-se a ausência da oferta da continuidade dos estudos para os sujeitos trabalhadores jovens e adultos, que são sujeitos do campo e não tem seu direito contemplado com a continuidade dos estudos no seu espaço territorial. Se isto não ocorrer, os números futuramente irão aumentar. Para melhor explicar veja o gráfico abaixo com os dados encontrados durante essa pesquisa mencionada.

[28]Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC) /UESC. Por meio do projeto de pesquisa Políticas Públicas Educacionais do PAR**.**

Gráfico 02- Profissão do Pai

Fonte: (GEPEMDEC, 2017)

O maior desafio é conseguir criar um Sistema Municipal que possa atender a esse público cada dia diverso, criar possibilidades para que estes alunos não interrompam a sua trajetória escolar, principalmente no turno noturno, elaborar estratégias de ensino que possam corresponder aos anseios e desejos dos estudantes são alguns dos argumentos mais favoráveis a reconfiguração da modalidade no município, a redução do analfabetismo e a situação da escolaridade dos jovens e adultos.

Diante o apresentado, devido à migração dos camponeses para a cidade, muitos ficam impossibilitados de estudar, pois no momento o mais importante para eles, é atender ao mercado de trabalho, como a busca pelo emprego, principalmente das camadas de baixa renda, tem provocado uma grande demanda na cidade, cujas expectativas estão direcionadas apenas para responder as necessidades do sistema capitalista.

Emerge para o município o desafio de realizar ações para a busca ativa desse segmento populacional e promover incentivos para a continuidade e conclusão da escolarização básica, como parcerias entre entes federados, com outras secretarias e com organizações da sociedade civil; oferta de estratégias alternativas para ampliação do acesso do aluno do campo às vagas na EJA; desenvolvimento de projetos educativos que atendam às necessidades do estudante trabalhador; capacitação tecnológica da população jovem e adulta; ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio; atendimento oftalmológico; dentre outras ações.

1.3.3 Quanto à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Itabuna

A formação continuada destes profissionais constitui-se em uma proposta da SEC e, nesse sentido, vem sendo concretizada localmente, planejada para atender a todos os segmentos e modalidades ofertada pela Rede, abrangendo temáticas pertinentes à trabalho educativo-pedagógica. Porém, a proposta deixa claro, que não atende as especificidades da EJA-Campo, por contemplar de forma única a totalidade dos segmentos e modalidade ofertados pela mesma.

Nos valemos dos aspectos singulares experienciados nesta pesquisa para percebermos a movimentação entre o universal, particular e singular, partindo da ideia de que a dialeticidade tanto é universal como particular, sem interpretar um como a soma do outro, mas entendendo o particular como manifestação, revelação da correlação entre o singular e o universal (CHEPTULIN, 2004).

Com isso, percebemos que na Rede pesquisada, há mediação do particular, aqui definido o trabalho docente como princípio educativo entre o universal e o singular, porém, vale salientar que não é a mediação ideal. É possível perceber o trabalho alienado e não atendendo ao princípio educativo. Uma alienação como o processo de fetichização da mercadoria levada para as relações sociais indiferenciadamente. O indivíduo passa a ser coisa, e a coisa, mercadoria, passa a ter um valor maior que o indivíduo. Estudando Marx (1977), é possível perceber que nessa condição o indivíduo alienado, tem seu comportamento e seu modo de pensar dirigidos pela tirania de um poder impessoal que lhe dita às normas de conduta. Vivemos numa sociedade que reproduz as relações humanas a partir de uma dada estrutura econômica, e quanto maior for a alienação produzida por essa estrutura econômica, mais alienação irradiará na vida cotidiana, ocorrendo um prejuízo entre o desenvolvimento do ser humano enquanto humano genérico e suas possibilidades de se desenvolver enquanto indivíduo humano, e também entre sua produção e sua participação consciente nessa produção. Assim, entender a alienação produzida na vida cotidiana é possível compreender o trabalho docente.

O universal, que definimos como a EJA na Sociedade Capitalista e o singular, a Formação Continuada da EJA-Campo em Itabuna, precisava existir essa mediação (particular) ideal entre ambas as partes (universal e singular), definindo nesse contexto o trabalho docente, que justamente é por meio dele, que poderá acontecer essa articulação, mas, não é o que vem sendo desenvolvido no contexto pesquisado.

Seria primordial que pudesse acontecer de forma ideal, à relação entre o trabalho e a educação, no qual, afirma o caráter formativo do trabalho e da educação, como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. E para tal, necessitaria ter como discussão teórica com base no materialismo histórico, em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (MARX, 1977). Assim, há de se considerar o trabalho na sociedade moderna e contemporânea onde a produção dos meios de existência se faz dentro do sistema capitalista. É preciso que o trabalho docente tenha o viés fundamentado no princípio educativo, no qual a sociedade educa a subjetividade dos indivíduos para o trabalho e para a vida social, pois são as relações sociais, que formam o trabalhador.

Por meio da pesquisa, foi possível detectar que a formação continuada dos professores, é organizada e ofertada pela SEC, durante o ano letivo, sendo organizadas em encontros mensais (um encontro a cada mês), com carga horária de quatro horas de formação. Essas formações ocorrem sempre nas Atividades Complementares[29] (ACs), ficando sobre a responsabilidade do professor formador. Os professores participam dessa atividade na Sede do município, pois as turmas da EJA-Campo, são locadas em espaços distantes uns dos outros e como o acompanhamento da coordenação não acontece semanalmente em cada turma, devido o mesmo realizar o trabalho de coordenação entre quatro ou cinco escolas de diferentes localidades geográficas, sendo necessário dispor de vários dias para atender a todos. Mas, organiza um encontro mensal, que consegue reunir as escolas que compõe o núcleo que acompanha.

Sabe-se que Atividade Complementar (AC) é utilizada para denominar momentos de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho do docente. A LDBEN, n.º 9.394 de 1996, prevê que o professor tenha espaços/tempo de estudo e planejamento, inseridos em sua jornada de trabalho. A Atividade Complementar (AC) é de extrema relevância para a organização do trabalho do professor, é neste espaço que vai planejar o encaminhamento metodológico da disciplina, que poderá trocar ideias com seus pares, estudar, dialogar com a equipe pedagógica da escola, participar de formação continuada, enfim, realizar atividades inerentes ao trabalho docente.

[29] Atividade Complementar (AC) é utilizada para definir espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente, pode ser considerada como um momento reservado ao professor para planejar as suas aulas, estudar, corrigir trabalhos e avaliações, preencher documentos, atender pais, trocar ideias com seus pares, isto é realizar atividades correlatas a função docente.

Como também garantida por meio da Lei do Piso Salarial Profissional (PSPN), nº 11.738/08, que instituiu o piso salarial para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica. A referida lei prevê, entre outros direitos, atividades na razão de 1/3 extraclasse na jornada de trabalho docente. Sobre o trabalho dos professores da rede pública, vejamos no Art. 2º da referida lei: § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária destinada para o desempenho das atividades de interação com os educandos; 1/3(um terço) extraclasse na jornada de trabalho reservada ao planejamento de aulas e organização de atividades individual, leituras, correção de provas, orientação de trabalhos, participação de reuniões pedagógicas e de formação continuada, dentre outros. O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n° 9/2012, aprovado em 04/2012, foi o responsável pela implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica e determina que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado para atividades extraclasse. O parecer pontua estratégias para a valorização do trabalho docente, justifica que a atuação do professor é um dos fatores determinantes para uma educação de qualidade. Aponta a importância dos espaços coletivos de socialização do professor com seus pares e que estes devem ser contemplados em sua jornada de trabalho:

> o trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes. (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto, vale salientar que o parecer é enfático ao colocar a importância da formação inicial docente, bem como a sua constante atualização, que se dará por meio da participação em cursos, grupos de estudos, reflexões, etc. Frisa que este período destinado a AC seja utilizado para estudo, planejamento e avaliação

Assim, é necessário analisar a formação continuada, de forma a perceber, o quanto colabora ou não com o trabalho docente dos professores que atuam na EJA-Campo. Segue no quadro abaixo, cronograma dos encontros para formação continuada, realizados nesses últimos quatro anos (2013-2016) na Rede. Vale frisar, que outros encontros ocorreram, mas, estamos apresentando como amostragem, um encontro realizado a cada ano referente ao recorte temporal sinalizado.

Quadro 07-Formação de Professores da Rede Municipal de Itabuna no período de 2013 a 2016

Atividade (s)	Temática (s)	Segmento (s)	Carga Horária	Data	Período
Formações Continuadas na Rede Municipal de Itabuna	As leituras de mundo nas diversas linguagens. (Os contadores de estórias da nossa Cultura popular, artesanato, pintura, trovadores, bordadeiras e dentre outros). As intervenções pedagógicas com alunos com necessidades educativas (DV, DM e DA) e dificuldades de aprendizagem e as possibilidades para ingressar mercado de trabalho.	Todos os segmentos	4h	16.08	2013
	Do processo de aprender às estratégias de ensinar.	Todos os segmentos	4h	20.10	2014
	Adequações do Plano Municipal de Educação (PME)	Professores e Coordenadores do PROEJA I (Urbano e Campo)	4h	21.05	2015
	TICs na Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos	Professores e Coordenadores do PROEJA I (Urbano e Campo)	4h	29.03	2016

Fonte: Secretaria Municipal da Educação – Itabuna, 09/11/2016

Diante dessas informações enfatizamos que dos dois encontros para formação continuada realizados nos anos de 2013 e 2014, com duração de 4 horas de atividade, essas foram realizadas para atender a todos os segmentos e modalidades de ensino. Nos anos de 2015 e 2016, observa-se que as formações ocorreram destinadas a EJA, porém, vale salientar que EJA na Rede é ofertada na zona urbana, no campo, em unidades de recuperação e educação prisional. Cada segmento apresentado tem suas especificidades e nesses dois anos, tendo como exemplo apenas uma formação de cada ano, observamos que a proposta pensada e desenvolvida pela SEC buscando atender a EJA na sua totalidade, não leva em consideração as particularidades de cada realidade presente. Assim, justifica os relatos de alguns dos professores da EJA- Campo de que as formações oferecidas pela SEC, não correspondiam as necessidades da modalidade, comprometendo o trabalho docente, os quais serão abordados no capítulo que discute os resultados da pesquisa.

Em Itabuna, durante este período em que o PAR[30] foi efetivado, no qual uma das dimensões destinada a formação de professores, principalmente para a Educação do Campo, só foi visível a garantia para os professores que atuam do 1º ao 3º ano, vinculado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esta falta de atuação do município com a EJA-Campo tem refletido de maneira negativa na condução da educação municipal, pois falta da parte do gestor, um planejamento para atender problemas de ordem local, principalmente tratando da questão do analfabetismo entre jovens e adultos e a continuidade da escolarização.

Partindo do pressuposto de que a política gestada através do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE/Plano de Metas/PAR não se enquadra na perspectiva de política de Estado, que essa política, ainda que pensada por governo de esquerda, foi totalmente alicerçada nas políticas neoliberais e com a ótica do gerencialismo, as bases capitalistas que têm sido determinantes nas criações de políticas governamentais nas últimas três décadas, mais uma vez, se fizeram presente no contexto educacional.

Nesta direção, é preciso firmar a formação continuada no município de Itabuna, voltadas para o trabalho dos professores da EJA-Campo, tendo como ponto de referência uma política de Estado sólida, construída de modo participativo por todos os sujeitos sociais, de modo a proporcionar mudança política, social e cultural da educação grapiúna.

[30]Um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE n° 14 de 08 de junho de 2012.

CAPÍTULO 2- A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA

Na sociedade em que estamos inseridos, o Estado assume um caráter elaborador e regulador das ações, implementando no contexto social e pouco avalia as mesmas. Essas são características típicas do modelo de Estado Neoliberal, que preza pela privatização de empresas estatais, defende uma "falsa autonomia" e se desresponsabiliza diante as demandas de políticas públicas.

Os gestores, em meio aos seus programas de governo, elaboram ações que beneficiam a população por um determinado período, ficando a mercê do governo seguinte a continuidade ou não destas. Nesta perspectiva, se revela a importância de lutar para que as Políticas de Governo se tornem Políticas de Estado, de modo que sejam garantidas as ações de cunho público, e não privado, à população, baseadas nas legitimas necessidades dos sujeitos sociais e que, após processo de democratização, tornem-se prioridade governamental na formação de políticas, na tentativa de solucionar os problemas trazidos pelos setores organizados da sociedade.

Com isso, é importante que o Estado assuma suas competências e não permita que agentes internacionais ou regionais intervenham nas decisões políticas, seja para garantir o financiamento das políticas que vêm desses organismos, seja para orientar ou formular ações, pois, caso contrário, estas medidas estarão a serviço de uma parcela limitada da população, deixando de corresponder às necessidades coletivas.

2.1 Estado e política pública segundo a perspectiva materialista

No Brasil, o Estado, a política educacional e a escola têm se constituído como reguladores e reforçadores da educação dualista, delimitada pela divisão social de classes.

A etimologia do termo "política" tem vários significados. Na origem clássica, é derivado do adjetivo grego *polis-politikós* (dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos) e está relacionado a tudo que se refere à cidade e, consequentemente, ao urbano, público, civil e social, tendo também derivação do latim *politicus* (ciência dos governos dos estados). Parte daí a definição explicitada no livro "A política", de Aristóteles (2000), no qual encontramos, ainda, uma definição relacionada à sua natureza, bem como às funções e divisões do Estado na política. Para Bobbio (2014), existe um deslocamento no significado do termo, passando

de um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “político” para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Nesse sentido, “política” passa a significar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado.

Numa concepção inicial, Marx analisou que seria por meio da sociedade civil, conjunto das relações econômicas e interesses privados, que se poderia compreender o surgimento do Estado, o seu caráter de classe, a natureza de suas leis, as representações sobre as quais ele se apoiaria. O Estado, “criatura” da sociedade civil, constituir-se-ia num instrumento voltado para as bases sobre as quais ela própria se sustentaria. O Estado burguês, por exemplo, protegeria as relações capitalistas de produção, de modo a assegurar o domínio do capital sobre o trabalho, a reprodução ampliada do capital, a acumulação privada do produto social, a redistribuição do fundo público em benefício do capital, a exploração da renda fundiária, entre outros. Portanto, o Estado seria, ao mesmo tempo, parte integrante e instrumento de defesa das relações capitalistas de produção.

Em um dos seus livros, “A ideologia Alemã”, encontra-se a seguinte análise:

> O Estado surge da contradição entre o interesse de um indivíduo (ou família) e o interesse comum de todos os indivíduos. A comunidade se transforma em Estado, aparentemente divorciado do indivíduo e da comunidade, mas, na realidade, baseado em relações com grupos particulares sob o capitalismo, com as classes determinadas pela divisão do trabalho (MARX & ENGELS, 2006, p. 78).

Sobre o surgimento do Estado capitalista, Engels e Marx (1985) afirmaram que este nasce como resposta à necessidade de mediar o conflito de classes e manter a “ordem” que reproduz o domínio econômico da burguesia. Em suas últimas análises, nas obras “As lutas de Classes na França de 1848 a 1850” e “O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte”, Marx ultrapassa a visão da separação entre Estado (burocracia) e sociedade civil, e a existência da dominação da burocracia sobre a sociedade civil no Estado moderno.

Dessa forma, observa-se o caráter instrumental da ação política da burocracia de Estado para assegurar os interesses das classes dominantes, como a propriedade privada burguesa e a exploração das pessoas, que permitiam que a burocracia tivesse uma grande margem de iniciativas, assumindo a consciência possível das classes dominantes, superando os interesses burgueses corporativos imediatos e defendendo a burguesia. Nesse cenário, seria possível até mesmo usar a força coercitiva da polícia ou ir ao encontro dos interesses econômicos burgueses. Tudo seria permitido se o objetivo fosse garantir a ordem social, as relações de produção e a acumulação do capital.

Nessa sociedade capitalista a que se refere, dividida em classes sociais, cuja classe burguesa (minoria) detém o poder e o exerce sobre a classe trabalhadora (maioria), nos deparamos com a sociedade política, o Estado moderno, que, de acordo com Marx, surge com o intuito de legitimar a exploração do homem pelo próprio homem, na tentativa de administrar os conflitos imanentes da desigualdade social. Como o Estado só existe em razão das classes sociais, extinguindo-se a sociedade de classes, estaria extinto o Estado. O Estado para Althusser passa a ser "o estado é uma máquina de repressão que permite as classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia, quer dizer, à exploração capitalista" (1985, p. 31).

Desta forma, o Estado constitui na verdade aquilo a que os clássicos do marxismo chamam o Aparelho de Estado, que compreende ainda instituições como a polícia, os tribunais, as prisões e o exército que intervém como força repressiva quando necessário, estando acima deste conjunto o chefe de Estado, o governo e a administração (IDEM, p. 31-32). Para Althusser, entender o Estado como Estado de classe esclarece a necessidade de estruturas repressivas e ideológicas, como a Indústria Cultural, entendida pelo autor como Aparelho Comunicacional, que submetem o populacho às classes dominantes. O Estado só existiria então enquanto aparelho em função do seu poder do estado. Sendo por isso mesmo local político da luta de classes.

Ou seja, o Estado é um agente ideológico e repressivo dos interesses oriundos da sociedade, na medida em que nega as necessidades do coletivo e assume as demandas particulares como gerais. Sendo assim, o Estado nada é mais do que a forma de organização que os burgueses encontram para garantia de sua propriedade e de seus interesses. Para Marx, a autonomia do Estado ocorre apenas em países em que não há divisão de classes, ou seja, países em que uma parcela da população não consegue domínio sobre as demais.

No entanto, ao se pensar um Estado que considere importante a participação coletiva desde o levantamento das demandas até a avaliação das ações públicas nos diversos setores, destacam-se outros pontos: participação, cooperação, movimentação, mobilização comunitária, por exemplo. Todas no sentido de levar em consideração as reivindicações que emanam do povo, na tentativa de diminuir os problemas de ordem pública, social e econômica das diferentes classes, visando outra forma de organização da sociedade que não privilegie uns, que detém o poder econômico, em detrimento de outros, desprovidos de capital.

Não se pode deixar de notar, nesse contexto, que o Estado surge com a função de legitimar e sustentar a luta de classes a partir do viés econômico e, em consequência disto, para administrar a divisão do trabalho, considerando-se as classes sociais. Assim, a

exploração do homem pelo próprio homem vem à tona, fortalecendo a desigualdade social, evidenciando-se a apropriação privada dos bens produzidos pelo homem, na perspectiva de acúmulo de riqueza apenas por uma parte da sociedade, sustentando, assim, as relações sociais intrínsecas ao modo de produção vigente.

Corroborando esse pensamento, Marx pressupõe que "a formação do estado moderno é uma exigência para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema" (MÉSZAROS, 2002, p. 106), ou seja, o Estado se configura como peça chave para a manutenção do capitalismo e da ordem vigente, sem a preocupação de modificar o sistema para atender a todos. Portanto, o Estado Moderno, ainda que mude sua função nas diferentes épocas, continua exercendo igual papel nas relações de produção e reprodução baseadas na exploração do homem pelo homem.

Diante do exposto, para Marx, o Estado capitalista sempre foi um instrumento especial de repressão a serviço das classes dominantes. O que torna o Estado burguês diferente do escravista ou mesmo do feudal, é que ele mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política entre os indivíduos. Em outras palavras, o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica com o objetivo de continuar fomentando a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. Noutras palavras, a igualdade burguesa nada mais é do que a máxima liberdade do capital para explorar os trabalhadores, revelando-se verdadeiro instrumento de repressão contra estes.

Para que se garanta a liberdade desejada pela classe trabalhadora, é necessária a superação do capital e da sociedade burguesa, pois só a partir daí será viável pensar em primeira instância o que de fato é primordial: as necessidades humanas.O reino da liberdade, segundo Marx, se consubstancia no atendimento das verdades e dos interesses humanos apresentados pelo desenvolvimento histórico-social. É por meio do Estado que as políticas públicas são implementadas. E sobre a política pública educacional, a qual é nosso objeto de estudo, Janete Lins de Azevedo diz:

> A política educacional representa a materialidade de intervenção do Estado e é necessário levar em consideração que a política pública educacional está relacionada a recursos de poder quando ela é implantada, bem como na sua operação. Acrescenta ainda a autora que na elaboração de política pública existe uma estreita relação entre a memória da sociedade ou do Estado, perante as representações sociais que cada sociedade desenvolve em sua época (1997, p. 05).

Portanto, ao reconhecer a existência e defender a importância das políticas educacionais, equacionar lacunas existentes na oferta pública para a educação, é preciso

também ter a fiel compreensão dos interesses que as antecedem. As políticas educacionais são implementadas no chão da escola por meio do trabalho docente, o qual, para acontecer de maneira emancipatória deve ter como fundamento o trabalho como princípio educativo, que especificamos a seguir.

2.2 Trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo é visto como uma atividade especifica humana que na totalidade considera a dimensão ontológica, ou seja, os processos de vida humana e histórica que possibilitam ao homem pensar, ser, agir e fazer. Saviani esclarece:

> [...] o homem não se fez homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir, ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (2003, p. 07)

Essa concepção de trabalho está diretamente ligada à própria maneira de ser de cada indivíduo que, como integrante de uma espécie, tem características transmitidas pela herança genética. Contudo, o pertencer ao gênero humano se faz mediante processo histórico-social. No dizer de Konder:

> Foi com o trabalho que o ser humano, desgrudou um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto. O trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza. (1991, p. 24)

Por meio da ação vital do trabalho, os sujeitos transformam a natureza em meios de sobrevivência. Desta forma, socializar o trabalho como princípio educativo desvela-se necessário.

> Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 57).

No contexto do capitalismo, o trabalho é visto como mercadoria e o trabalhador como dono do produto de seu trabalho, tornando-se, porém, alienado. A dimensão histórica na

forma social do sistema capitalista apresenta o trabalho de forma alienada. Observa-se, contudo, no mesmo sistema, que o trabalhador também se encontra na condição alienante: percebe que vive numa condição de exploração e tal condição o educa.

A concepção de trabalho defendida por Marx (2003) permite uma análise sobre a Educação do Campo, isto, a respeito da formação do homem camponês, entendendo-a como a atividade humana mediadora do processo de formação do indivíduo, tornando-o um ser histórico e social. Nesse sentido, para transformar um objeto natural em um instrumento que possa satisfazer as suas necessidades, o homem precisa se apropriar da lógica natural dos objetos e dar-lhes uma função social. Em relação a essa questão, Duarte pontua:

> Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (1993, p. 32)

A atividade vital dos seres humanos é o trabalho e, nesse processo, as necessidades humanas deixam de atrelar-se somente à sobrevivência para se tornarem, também, sociais. Nessa vertente, o produto do trabalho se dá mediante a transformação das atividades do indivíduo em propriedade dos objetos. Saviani e Duarte (2012, p. 20) afirmam:

> Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. (2012, p. 20)

Neste cenário, vale frisar que a separação da sociedade em classes antagônicas tem proporcionado uma divisão social do trabalho, em que as classes dominantes são beneficiadas em detrimento das classes dominadas. Na sociedade capitalista "a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que os produz" (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Nesse processo de produção alienante, Marx (apud Saviani e Duarte, 2012, p. 22) afirma que a realização do trabalho aparece como desrealização do trabalhador. Para Markus (1974, p. 99), "em última análise, a alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca na evolução do indivíduo (...). Logo, a alienação é (...) a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem". No fazer alienado, o produto, fruto da

força do trabalho realizado não pertence ao trabalhador, mas sim ao capital que expropria e controla o seu saber, uma vez que o capitalismo faz do homem mercadoria e o desumaniza.

Nesse contexto de análise marxiana do trabalho, é preciso sinalizar que Marx também considera o trabalho do homem que é um ser genérico, que vive numa sociedade genérica, como produtor da vida humana.

> De facto, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constituiu o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como "meio de vida" (MARX, 1989a, p. 164).

Na mesma linha de raciocínio, Marx e Engels (2007) afirmam que o homem detém uma consciência histórica caracterizada pela consciência não pura, isto é, pelo espírito produtor da linguagem real e prática que possibilita o intercâmbio com outros homens; e também possui a consciência como produto social, que o diferencia de outros animais. Marx e Engels (2007) comungam que a existência humana é histórica e todos os seres humanos são chamados a "fazer história" e é devido a essa consciência histórica humana que surgem as contradições da divisão social do trabalho:

> Essa divisão do trabalho, que implica todas essas contradições, e repousa por sua vez na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas às outras – essa divisão do trabalho encerra ao mesmo tempo a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição *desigual*, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade. Encerra, portanto a propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família onde a mulher e os filhos são escravos do homem. (MARX E ENGELS, 2007, p. 27)

Diante dessa colocação, os autores sinalizam que a dialeticida de entre natureza e sociedade foi/é rompida com a divisão social do trabalho que, segundo Marx e Engels (2007) é uma separação do trabalho material, entendido como práticas e atividades sem pensamento, do trabalho espiritual, configurado como ideias/teorias, pensamento sem atividades. Marx defende o trabalho como energia do homem e a indústria como a porta de acesso das faculdades humanas, pois o trabalho é o ato genérico na medida em que o ser humano utiliza sua mente. Sendo assim, o caráter ontológico do trabalho humano é revelado: "[...] a ciência natural penetrou tanto mais praticamente na vida através da indústria, transformou-a e preparou a emancipação da humanidade, muito embora o seu efeito imediato tenha consistido em acentuar a desumanização do homem" (MARX, 1989c, p. 201).

Vale frisar, que Marx (1989c) reconhece a desumanização do trabalho no capitalismo ao mesmo tempo em que explica que o modelo de trabalho simples e concreto não foi mais suficiente nesse sistema, pois o produto laboral precisa ter um valor de troca. Nesse sentido, o produto deixa de pertencer ao trabalhador e passa a pertencer ao capitalista; é necessário, então, calcular o trabalho que se materializou no produto (força do trabalho), o que reforça a exploração do trabalhador e o aliena, proporcionando o que Marx chama de processo de valorização da mercadoria: "quer produzir não só um valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia" (1983, p. 155).

Assim, ao forçar e exigir do trabalhador cada vez mais para obter a mais-valia[31], o capitalista tem uma considerável economia nos meios de produção, reforçando de modo contumaz a condição de indivíduo alienado, uma vez que a mais-valia gera mais trabalho e, consequentemente, mais lucro para o detentor dos meios de produção. Marx (1983) afirmou que a mercadoria é a base do capitalismo, reconhecendo-a como fruto da força do trabalho que nela se transforma.

O trabalho como princípio educativo para Gramsci, referência da produção do conhecimento, segue de perto a análise de Karl Marx sobre o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem, como processo de humanização do homem. A sociedade é a completa unidade entre homem e natureza, o naturalismo realizado pelo homem e o resultado da humanização de sua natureza. "A indústria é a relação histórica real da natureza [...] com o homem". (MARX, 1985, p. 152)

São muitos os momentos em seu trabalho do cárcere nos quais Gramsci pergunta o que é o homem e a natureza humana, retomando suas leituras de Marx sobre o trabalho. Ao buscar respostas para essas questões, Gramsci avança as análises de Marx e chega a uma nova compreensão da sociedade, da política, da cultura e da educação.

> [...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 142)

A relação fundamental que estrutura a educação em uma sociedade é a relação que estabelece no mundo do trabalho. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem, sendo que o processo dessa ação transforma dialeticamente não apenas o

[31]Parte do valor da força de trabalho dispendida por um determinado trabalhador na produção e que não é remunerado pelo patrão.

objeto, mas também o trabalhador, assim como suas condições de trabalho. Portanto, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa – outro objeto é envolver-se numa práxis em que o trabalhador também se transforma a partir da atividade desenvolvida.

2.3 Formação Continuada como princípio educativo na EJA: perfil do professor e concepção pedagógica

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

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

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

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

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

> Em primeiro lugar, a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerencialmente das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado. (2001, p. 09)

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

Nesse sentido, conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, ver nele o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da sociedade global é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.208).

Já na visão dos grupos sociais que constituem, especialmente, a classe trabalhadora,

> A educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de "saber social" (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRYZYBOWSKY, 1986, p. 41-42)

A partir dos estudos de Bourdieu (1999), observa-se que na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, torna-se nítida a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para filhos das classes dirigentes.

Bourdieu (1999) explica que a função social da escola é conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais. De forma coerente o autor consegue, em sua teoria sobre a reprodução e os elementos para uma teoria do sistema de ensino, estabelecer um panorama muito bem articulado sobre a função da escola numa sociedade dividida em classes:

> O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.236)

Gómez (1998) também afirma que a escola é conservadora e reprodutora, contudo, acredita que ela pode ser, além disso, um espaço de transformação. Já Gramsci propõe uma escola unitária e desinteressada, que não aja de forma imediatista, mas conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

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

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

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

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

No entanto, se partirmos do princípio de que a educação deve assumir o trabalho permanente pela formação integral do indivíduo e ainda levarmos em consideração que não é possível ao capital substituir completamente a consciência do homem, há que se reconhecer a possibilidade de a escola construir um projeto com base em outras condições objetivas e subjetivas de forma humana.

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

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

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

> Em se tratando do suporte legal da EJA, a LDBEN nº 9.394/96 prevê que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos do Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida nos sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho do cidadão ou sujeitos, conforme demonstrado nos Art. Art. 37, § 1º e §2º, respectivamente: a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 1990), eleva-se a formação de professores a tema preponderante nos níveis nacional e internacional. A valorização do desenvolvimento profissional docente tornou-se um consenso estratégico para a melhoria dos índices e qualidade da educação, embora limitado ao nível do discurso e restringido às metas fiscais e orçamentárias. Esse consenso está representado no Art. 61 da LDBEN:

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> 1.A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> 2. Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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

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

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

Contudo, não se limita apenas à escolarização, pois reconhece o direito humano fundamental de formação de jovens e adultos autônomos, críticos e participativos frente ao meio em que vivem. Tem, assim, o objetivo de oferecer uma educação social coerente com a realidade contemporânea, oportunizando o exercício de uma cidadania participativa aos que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria.

A EJA pauta-se numa concepção curricular que considera e valoriza os interesses dos educandos, na perspectiva de uma educação humanizadora, relevante do ponto de vista da construção do conhecimento e multiculturalmente orientada.

É por essa razão que a metodologia na EJA deve focar os processos interativos que favoreçam o diálogo na relação ensino-aprendizagem, partindo de uma pesquisa do meio sociocultural dos educandos. Almeja-se o exercício de uma prática que dialogue com a pluralidade de tempos, espaços e relações entre os sujeitos, e que reconheça a cultura e o conhecimento como matrizes da educação.

O perfil do educador da EJA que se apresenta, constitui-se em um referencial que aponta o papel do professor em uma perspectiva focada numa formação para a transformação, a participação coletiva, a igualdade entre os sujeitos sociais, a valorização das individualidades e o diálogo em sala de aula. Contudo, também é importante considerar que uma das condições para o delineamento dessa identidade do educador traduz-se na experiência de uma formação inicial e continuada.

O professor Libâneo afirma que:

> A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (2004, p. 227)

Entende-se que a formação continuada é a etapa do aperfeiçoamento profissional, sendo de responsabilidade, tanto das universidades como das secretarias de educação, bem como do próprio docente (ARROYO, 2006; FREIRE, 2005; VEIGA, 2002).

Assim, não podemos deixar de pensar que nenhuma ação voltada para o sistema educacional se desenvolve sem que haja a participação do Estado com políticas públicas condizentes às necessidades de uma educação humanizadora. Contudo, entendemos com Mészáros (2010) que é preciso uma "educação para além do capital", o que enseja uma "ordem social qualitativa diferente"

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

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

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

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

construtor de competências, um mediador de emoções, um ser humano consciente de seus atos e de seu papel social.

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

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

A respeito do conceito "formação", Freire (1996) o caracteriza como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação por meio da interação entre teoria e prática, o que é denominado pelo autor de práxis. O conceito está associado ao desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Ou seja, para além do discurso da racionalidade técnica, percebemos também acepções vinculadas ao discurso axiológico e teleológico.

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

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

Diante do apresentado por Gatti (2012), é possível expor uma realidade que vai ao encontro do que os professores das escolas da EJA-Campo têm dito sobre a formação de professores. De acordo com os profissionais, nos currículos há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho docente, diga-se, do trabalho do professor que atua com a modalidade da EJA-Campo.

Sobre o papel do sistema educacional no interior das formas que assumem as relações capitalistas:

> A ideia básica é que, assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo, vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e anverso de uma mesma medalha, a "improdutividade da escola" parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações

> capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das "falhas" dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 2006, p.134).

É de primordial importância retomar, neste nível do trabalho, o papel e o lugar da educação como mediadora dos interesses dos dominados. Daí surge a problemática da direção e da estratégia que essa prática educativa deve assumir no interior do capitalismo monopolista, onde amplia-se a separação entre mundo da escola e mundo da produção e o trabalho manual e trabalho mental, exercendo o Estado uma dupla exploração: como qualquer outro capitalista e enquanto aparelho repressivo e ideológico, efetivando, nesta última, uma exploração política a favor do capital no seu conjunto. Esta função precípua do Estado no bojo das formas atuais de organização e gestão da produção capitalista não o desnaturaliza como espaço de contradições, onde a luta de classes se faz presente.

CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, bem como os referenciais teóricos relacionados à opção metodológica, abordagem quali-quantitativa e a pesquisa participante. Aqui também apresentamos os momentos realizados, desde a condução dos procedimentos éticos, o local de realização da pesquisa, os participantes e seus perfis, a caracterização para coleta de dados e os resultados obtidos.

Com a intenção de delimitar o caminho teórico-metodológico da investigação, faz-se necessária a compreensão do conceito de método. De acordo com Oliveira (2006), o método é um componente que aliado à teoria, constrói o objeto que se investiga. Afirma-se que a natureza histórica é importante para que se construa um nexo entre a compreensão do problema de pesquisa e o objeto pesquisado. Assim, o nosso papel diante do objeto como pesquisador é o de captar o movimento, de apreender a realidade, de emergir em busca de respostas e soluções dos problemas.

A pesquisa científica, de acordo Luckács (2010), deve registrar a historicidade e a processualidade do ser. O autor critica a prioridade filosófica dominante da teoria do conhecimento e destaca que:

> [...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desemboca no esclarecimento de sua constituição ontológica. [...]. Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria. (p. 327)

Em um trabalho de pesquisa, ao estudarmos determinadas perspectivas teóricas para compreendermos a realidade vivenciada por nós, escolhemos, geralmente, aquela que se aproxima com o nosso objeto de estudo. Nesse contexto, encontramos fundamento no método materialista dialético. “A dialética” – segundo Coutinho, não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes, como a união entre elas”.

Em termos gerais, o materialismo histórico dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre as categorias universalidade, particularidade e singularidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade.

Cheptulin (1982, p. 13) esclarece a importância das categorias quando queremos compreender a relação entre o particular e o geral na tentativa de desvendar a realidade:

> A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva.

Cury (1985, p. 35), afirma também que:

> Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Diante do apresentado, segundo Marx (2002), a totalidade surgiu na sociedade burguesa e estruturava mediante o processo de exploração do capital contra o trabalho articulado num estado de alienação. Desta forma, é possível que não exista totalidade sem contradição, porque o que caracteriza a sociedade enquanto totalidade histórica é o movimento, que se assenta na fluidez dessa realidade, portanto, na fluidez da totalidade.

Já na visão de Cury, a contradição

> [...] é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (1985, p. 30).

Observa-se, então, que a contradição é inerente a matéria e à natureza, como também, à sociedade. Assim, esse movimento, favorece a essência da luta de classes, como torna possível, a passagem de um modelo de sociedade a outro.

Ainda nesse movimento é possível compreender a existência efetiva da mediação dialética, onde segundo Oliveira et. al. (2015, p.10),

> A dinâmica da mediação permite que haja explicitação da relação dialética, que articula o particular e o geral, o todo e as partes. Portanto, tal conjuntura mostra a necessária relação entre as categorias, de forma que, auxilia na compreensão do meio/contexto social e oportuniza a superação dos antagonismos de exploração do homem, por ele próprio.

Tratando da mediação, nos encontramos na contradição, no centro mesmo da dialética, como a relação entre matéria-natureza-espírito-consciência e outras categorias. Por isso, é de

fundamental importância estabelecer a articulação entre as categorias, pois assim, tornará viável, compreender a totalidade através do meio, do contexto social e lutar contra a exploração humana.

Portanto, seguindo as categorias do método utilizado nesta pesquisa e já apresentados, fundamentado na perspectiva da dialética, sabemos que um conceito nos ajuda a pensar um objeto teórico que, por sua vez, refere-se a um fato, fenômeno ou objeto da realidade empírica. Nesse contexto, cabe pensarmos na Formação Continuada para os professores da EJA-Campo, foco do nosso trabalho, para chegarmos ao que nos propusemos fazer, conforme objetivo da pesquisa.

Para tal perspectiva, optamos pela abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória, na qual, ambas trabalhadas em conjunto, trazem elementos que se complementam, corroborando para uma interpretação mais abrangente da realidade posta.

Na filosofia atinente ao nexo entre qualidade e quantidade, Gramsci (1995, p. 50) argumenta:

> Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto "corpóreo" do real, não significa que se pretenda esquecer a "qualidade", mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

É possível esclarecer que objetividade é intersubjetividade, determinando o que é comum aos homens. Dessa forma, entende que nas condições da vida humana são a "qualidade está sempre ligada à quantidade" (GRAMSCI, 1995, p. 51). Portanto, as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos seus dados.

Já Minayo e Sanches (1993) deixam claro em seu estudo que:

> A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais "ecológicos" e "concretos" e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (p. 247).

Diante do contexto apresentado, vale salientar, que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Sendo assim, nenhuma das duas, porém, é boa no sentido de ser suficiente para a compreensão completa de uma realidade. Não havendo hierarquia entre os dois métodos de pesquisa, pois, ambas têm suas potencialidades e limitações.

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, embora seja uma prática teórica, a pesquisa quali-quantitativa vincula pensamento e ação. Trata-se assim, de uma ferramenta fundamental no sentido de pensar a realidade, articulando realidades sociais, circunstâncias cotidianas e ideologias distintas.

Conforme o apresentado por Minayo, nenhuma das duas, porém, é boa no sentido de ser suficiente para a compreensão completa (de uma) realidade. Não havendo hierarquia entre os dois métodos de pesquisa, pois, ambas têm suas potencialidades e limitações.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Esse tipo de pesquisa, conforme afirma Minayo (1993), responde a questões particulares e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Nessa perspectiva, a pesquisa quali-quantitativa coloca-se como forma de abordar as especificidades das ciências humanas e sociais com suas implicações e complexidades. A pesquisa se alinhará a essa caracterização já apresentada, tendo em vista que pretendemos apreender as interpretações de determinados sujeitos num dado contexto da formação continuada para professores da EJA-Campo.

3.1. Dispositivo para conversa

A busca de informações constituiu-se no resultado da nossa aproximação com esses sujeitos sociais, no esforço de compreender a formação continuada para professores da EJA-Campo. Neste sentido, nos apropriamos dos instrumentos de pesquisa como provocadores do diálogo que, tornou-se essencial para a compreensão acerca da temática pesquisada.

Sendo assim, utilizamos como instrumentos para coletar os dados e assim chegar às informações, análise documental, questionário, entrevista individual e o grupo focal. Essas escolhas se deram pelo fato de possibilitarem uma escuta das histórias formativas dos professores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Dessa forma, com esforço interpretativo foi possível compreendermos de forma contextual e relacional, os limites e as possibilidades apresentadas pela formação de professores na perspectiva emancipatória.

3.2 O Campo de Pesquisa

Este trabalho, resultado da nossa pesquisa de mestrado, teve como local de investigação, seis escolas da EJA-Campo da rede municipal de ensino, localizadas em fazendas do município de Itabuna. Sendo que, três destas escolas funcionam em espaços próprios e três funcionam em espaços cedidos pelos proprietários das respectivas fazendas.

Analisar os locais e a particularidade onde se desenvolve a EJA-Campo constitui-se num desafio, por tentar dar respostas a uma educação que há anos carrega marcas de exclusão social. Esse acirramento existente na sociedade capitalista entre capital e trabalho, tem provocado resistências e busca por possibilidades de superar essa condição de submissão em que a classe trabalhadora foi pressionada pela burguesia.

Vale salientar, que Itabuna faz parte da Região do Extremo Sul, localizada na região cacaueira, com importância histórica para a nação brasileira, uma vez que foi lá que aconteceu a chegada dos portugueses ao Brasil.

Deixando marcada a figura do coronelismo, o coronel do cacau ousado que se dedicava a desbravar terras na região cacaueira, no Sul da Bahia, foram os mesmos que enfrentaram desafios, conheceram a fartura e fizeram a história da região. Nos anos de 2001 e 2010, nessa localidade foram marcados pelo enfrentamento ao agronegócio e avanço do capitalismo no campo, destacando o interesse do capital por esses grandes grupos econômicos, responsáveis por uma grande concentração de terra, com o apoio do estado burguês.

A escolha das Unidades Escolares partiu de características bem comuns: ambas atendem a EJA-Campo, objeto de estudo deste trabalho, funcionam nos turnos diurno e noturno, e atende 82 alunos matriculados. O corpo docente é formado de nove professores e cinco coordenadores pedagógicos. As turmas possuem organização multisseriada e, na sua maioria, professor unidocente. Todas atendem aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e EJA I (1º ao 5º ano). As turmas foram organizadas em dois momentos: no diurno atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, organizadas em sistema multisseriadas; e o segundo, atendendo no turno noturno (18h às 21h) ou horário intermediário (16h às 19h), a EJA-Campo, com organização também em turma multisseriada.

Foi diante deste cenário que julgamos necessário conhecer como as professoras pensam, veem e concebem essa formação continuada que vem sendo realizado pela SEC, objeto de análise da pesquisa. Tivemos a intenção, portanto, de compreender, a partir das observações e dos diálogos mantidos, como cada uma, com sua história, conhecimento e experiências,

reflete sobre essa formação continuada, de modo a verificar os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

No quadro abaixo apresentamos a organização da EJA-Campo no município de Itabuna, levando em consideração a quantidade de escolas, professores, coordenadores pedagógicos e alunos por turma.

Quadro 08- Organização da EJA- Campo/ Itabuna[32]

Nº	Escola que oferta EJA-Campo	Segmento/Estágio EJA-Campo	Nome do professor/a	Nome do/a Coordenador/a	Quantidade alunos matriculados
01.	Escola Rosa	EJA I (1º ao 5º ano)	Santos	Jesus	15
02.	Escola Girassol	EJA I (1º ao 5º ano)	Souza	Nonato	15
03.	Escola Antúrio	EJA I (1º ao 5º ano)	Nascimento	Freitas	12
04.	Escola Margarida	EJA I (1º ao 5º ano)	Gonçalves	Santos	13
05.	Escola Copo De Leite	EJA I (1º ao 5º ano)	Gomes	Souza	12
06.	Escola Tulipa	EJA I (1º ao 5º ano)	Costa	Silva	15
				TOTAL	82

Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

3.3 Instrumentos para coleta os dados

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram apresentados aos participantes esclarecendo os procedimentos e informações adotadas, de forma a garantir a confidencialidade e reciprocidade no momento da coleta de dados. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

3.3.1 Documentos Pesquisados

Inicialmente realizamos revisão bibliográfica da Política Nacional de Formação de Professores, no intuito de observar quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas legalmente nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Posteriormente, realizamos uma análise documental da Proposta da Escola Grapiúna/2001 e da Proposta Política Pedagógica da EJA do município de Itabuna, aprovada no ano de 2016, pelo Conselho Municipal de Educação, para verificar se o município está atendendo a legislação atual sobre a formação continuada para professores da EJA-Campo. A análise documental "pode se constituir de uma técnica de abordagem de dados quali-

quantitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As atividades de campo começaram na Rede no mês de maio de 2017. Inicialmente, desenvolvemos a pesquisa documental, alguns documentos foram de fácil acesso, por estarem disponíveis em portal eletrônico[33], outros exigiram uma maior dedicação de tempo, pois se encontravam em posse do Poder Público, a citar: CME[34] e SEC[35] de Itabuna-Bahia. Mas, vale salientar que não encontramos nenhum empecilho para ter acesso aos mesmos.

Sendo assim, vale frisar que os documentos serviram como importante ponto de partida para que pudéssemos verificar a formação continuada para professores da EJA-Campo no município de Itabuna. Neste momento da pesquisa, foi possível analisar por meio de um diagnóstico detalhado a ausência de uma política local de formação continuada específica para atender a EJA-Campo, dados estes, que contribuíram para o amadurecimento e enriquecimento da pesquisa.

3.3.2 Entrevista Individual

A entrevista é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, enquanto técnica para coleta de dados e que vem desempenhando um papel importante nos estudos científicos.

A entrevista seguiu um roteiro, aplicadas com cinco coordenadores pedagógicos que atuam na EJA-Campo contendo quatro questões concernentes a formação continuada para os professores da EJA-Campo, advindos da esfera Federal para o Municipal, para constatar a articulação com a política local.

A entrevista foi construída de forma semiestruturada, possuindo um traçado principal de perguntas, mas que não foram aplicadas com severidade, consentindo assim, que o pesquisador realizasse alterações ou ajustamentos. Foi realizado de modo individual com as coordenadoras pedagógicas da EJA-Campo, permitindo às entrevistadas a livre expressão do seu conhecimento, sem promover intervenções com juízo de valor, que acarretassem em mudança de posicionamento ou constrangimento.

As entrevistas serviram de base para fundamentar nossa pesquisa. Segundo Triviños (2007, p. 145),

---

[32]Foram utilizados nomes fictícios de escolas, professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.
[33]http://www.itabuna.ba.gov.br/
[34] Conselho Municipal de Educação de Itabuna-BA.

> a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Por meio dela, ocorre a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta dos dados. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta.

As entrevistas individuais foram realizadas na Casa do Educador, em períodos distintos e espaçados, em razão dos entrevistados estarem sempre envolvidos em seus afazeres profissionais, sendo todas gravadas. Portanto, houve dificuldade para a conciliar horários e datas. Desta forma, foram realizadas as entrevistas individuais agendadas conforme tempo do pesquisado, no período de setembro a outubro de 2017.

3.3.3 Questionário

Aplicamos 14 questionários com os professores e coordenadores pedagógicos, que atuam na EJA-Campo na Rede pesquisada, que estão distribuídos em seis escolas situadas na zona rural do município, sendo nove docentes, cinco coordenadores pedagógicos das unidades de ensino pontuadas, somando um total de 14 profissionais pesquisados.

Os professores e coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário residem no município de Itabuna, na zona urbana, na regência de classe há um tempo entre 4 a 17 anos e trabalhando em regime de 40 horas semanais.

Os dados evidenciaram que se trata de um público formado100% por mulheres, e cuja idade varia entre 30 e 50 anos de idade. Casadas ou com outra forma de união, 80% delas dividem seu tempo entre a casa, os filhos e uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. 20% delas têm outra atividade de trabalho, o que amplia sua jornada em, aproximadamente, 60 horas semanais.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido

> [...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras.

Para esse instrumento, colocamos questões com perguntas abertas, permitindo liberdade ilimitada de respostas dos participantes da pesquisa, perguntas fechadas, com alternativas

---

[35] Secretaria de Educação de Itabuna-BA.

específicas para que os sujeitos escolham uma delas e também com questões de múltipla escolha. Acreditamos que dessa forma, pudemos obter resultados consistentes para análise.

A aplicação ocorreu na Casa do Educador, onde reunimos professores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa e aplicamos o questionário e no final recolhemos todos para as devidas tabulações dos dados colhidos no instrumento e possíveis reflexões acerca dos pontos levantados por eles. Salientamos que, nesta pesquisa nos referimos de duas formas para tratar os sujeitos participantes da pesquisa, quando apresentamos dados das entrevistas e questionários individuais, apresentamos os resultados alcançados, fazendo uso do nome fictício.

3.3.4 Grupo Focal

No que diz respeito à técnica de grupo focal, esta foi realizada em dois encontros, o primeiro foi realizado em 23.11.2017, na Casa do Educador, das 13h30min às 15h, contamos com quatro professores e três coordenadores pedagógicos da EJA-Campo. Vale frisar, que neste grupo focal, ficaram ausentes dois professores e um coordenador pedagógico da EJA-Campo, devido uma convocação extraordinária da SEC, para tratar de questões pertinentes ao reordenamento[36] das Escolas do Campo. E o segundo grupo focal, ocorreu em 22.02.2018, na Casa do Educador, das 13h30min às 15h, no qual contamos com a participação de seis professores e quatro coordenadores pedagógicos da EJA-Campo. Os encontros foram registrados por meio de gravação de áudio e em seguida realizada a transcrição.

Aplicamos a técnica de grupo focal, como instrumento principal, por acreditar que contribuiria com nossas discussões, com docentes que lecionam a EJA-Campo. O critério de escolha destes professores baseou-se nas seguintes condições: mais de quatro anos de atuação na EJA-Campo, pertencentes ao quadro efetivo da Rede Itabuna e frequência ativa nas formações ofertadas pela SEC.A escolha desta técnica possibilitou interações de modo mais expressivo, aprofundado e diverso, pois:

> Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo / expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2012, p. 7).

O grupo focal difere da entrevista individual por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente

determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (MINAYO, 2000).

Para realização do grupo focal, reunimos um conjunto de 10 profissionais da EJA-Campo, selecionados por meio de "convites com disponibilidade espontânea" dentre os 14, professores e coordenadores pedagógicos que haviam participado dos questionários individuais, para conversarmos a respeito de quatro temáticas que se evidenciaram nas entrevistas individuais realizadas com eles, a saber: formação continuada para EJA-Campo; participação na formação continuada da SEC; a carga horária destinada a formação continuada; planejamento focado na proposta de formação continuada ofertada pela SEC.

Neste sentido, como aconselha Gatti (2012), procuramos criar as condições para que cada participante do grupo focal explicitasse seu ponto de vista, fizesse as análises que julgasse necessárias e abrisse perspectivas diante da temática sobre a qual estávamos conversando coletivamente. Enfim, o desafio foi criarmos condições para que o debate acerca ou referente a formação continuada para professores da EJA-Campo acontecesse, e que, os participantes pudessem emitir juízo de valor a respeito das questões anunciadas anteriormente.

A aplicação da referida técnica aconteceu em dois momentos diferentes, ambos envolvendo representação dos segmentos pesquisados (professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo), nos encontros de Atividades Complementares (ACs)[37], com duração de 1h30min. por encontro. Para tal ação, contamos com a participação de 10 profissionais da EJA-Campo do município, sendo seis professores efetivos e quatro coordenadores pedagógicos. As questões propostas para discussão foram levantadas por meio das entrevistas individuais, realizadas com os coordenadores pedagógicos da EJA-Campo.

O critério de quantidade obedeceu a alguns cuidados do que propõe a técnica:

> Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a doze pessoas. Em geral, para projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros (GATTI, 2012, p. 22).

---

[36]Ação ou efeito de reordenar (recolocar em ordem); reordenação.

[37] Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do professordestinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva. Além de ser estabelecida como um direito que faz parte do trabalho do professor/a, a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/qualificação das atividades desenvolvidas na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com a sua disciplina/componente curricular, como também na articulação coletiva com seus pares no esforço para realização de um trabalho colaborativo, em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes.

Diante das orientações sobre a técnica a ser desenvolvida, os sujeitos ficaram cientes dos procedimentos para realização dos trabalhos. Solicitamos a autorização (APÊNDICE D) para gravar em áudio e registrar imagem, bem como a explicação de todo o processo. Para isso, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), de forma a garantir a seriedade e compromisso com o sigilo das informações. Os docentes foram identificados por um sobrenome, escolhido de forma aleatória.

> Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de interação direta. (GATTI, 2012, p.8)

Como sugere Minayo (2000), uma pesquisa dialética, ao ter por objetivo a crítica, está somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade e com sustentação teórica, o que leva a dar importância constante a conexão entre teoria e prática, proporcionando uma compreensão e articulação entre o todo e as partes que envolvem o objeto.

Além de tal perspectiva metodológica, os seguintes aspectos serão norteadores da postura enquanto pesquisadora: foco numa interpretação contextualizada com a realidade, demandas, conflitos e avanços vivenciados pelo público alvo; percepção do interesse dos participantes; atuação flexível, sem preconceitos ou definições pré-constituídas; interesse no processo, vivências, concepções, comportamento das pessoas; reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Por fim, considerando que a investigação contou com seres humanos como público alvo, será levado em consideração o respeito aos aspectos éticos em pesquisa de ciências sociais e humanas. E quando tratamos dos dados obtidos no grupo focal, utilizamos o termo participantes, pois, representa as considerações da coletividade, sendo definida aqui , por professores e coordenadores da EJA-Campo.

3.3.4.1. Como ocorreram os dois encontros do grupo focal

Iniciamos por meio de uma apresentação a respeito do grupo focal, esclarecendo as funções das pessoas que trabalhariam nas reuniões: os membros do grupo, o animador, o narrador, (que ao longo do debate fará as anotações) e, por fim, definindo a assistente que gravaria os encontros.

Definimos que os professores e coordenadores pedagógicos que participariam desta etapa da pesquisa e como havia ali dez 10 deles, e todos demonstraram desejo em participar, formamos o grupo de debatedores. Outra definição foi a respeito do segundo encontro do grupo focal. Como o tipo desta pesquisa é participante, os sujeitos foram estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social, pois, a pesquisa participante requer uma opção relacionada à cumplicidade entre pesquisador e sujeito pesquisado. Para realizá-la, foi necessário ter como ponto de partida a clareza de que os sujeitos podem efetivamente ser parceiros, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço da pesquisa. Essa opção contrapõe-se à ideia de que os sujeitos são meros informantes, cuja participação se reduz à tão somente transmissão de informações.

No primeiro encontro do grupo focal, debatemos sobre a participação na formação continuada e se a formação continuada, ofertada pela SEC, atende as especificidades da EJA-Campo, verificando os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

No segundo encontro do grupo focal, contamos com os 10 participantes e debatemos sobre a carga horária da formação continuada e se o planejamento pedagógico da EJA-Campo é realizado com base na formação continuada ofertada pela SEC.

3.4 Formação Continuada para Professores da EJA-Campo na Rede Municipal de Itabuna

Como produto final desta pesquisa, foram realizados três encontros para formação continuada com 3h cada, realizadas na Casa do Educador da Escola Grapiúna, para os professores e coordenadores da EJA-Campo, conforme descrição no quadro nº 11 abaixo:

Quadro 09- Organização das Formações Continuadas da EJA- Campo/ Itabuna-Bahia

Formação Continuada EJA-Campo	Data	Carga horária	Temática estudada	Frequência dos professores da EJA-Campo	Frequência dos Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo
1º Momento	13.07.2018	3h	Formação de Educadores da EJA: Realidade, desafios e perspectivas contemporâneos.	06	04
2º Momento	10.08.2018	3h	O trabalho docente na EJA-Campo.	04	03
3º Momento Planejada	14.09.2018	3h	A escola do Campo: organização curricular e interdisciplinaridade.	Formação prevista para ser realizada em 14.09.2018, foi cancelada, pois os professores municipais de Itabuna, iniciaram no dia 03.09.2018, uma greve por tempo indeterminado.[38]	

Fonte: Dados informados pela autora durante a pesquisa, 2017/2018

Diante o quadro apresentado, vale justificar a não realização do terceiro encontro de formação continuada na Rede, com os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, em 14.09.2018(sexta-feira), sendo cancelada, devido a categoria de professores estarem em greve, por motivo de um protesto contra a votação do projeto que prevê alteração do regime jurídico dos servidores municipais, são servidores contratados pelo sistema celetista, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o projeto prevê alteração do regime. Pois, sendo aprovado, o projeto para atender o governo, o grupo será funcionário direto do governo e os direitos e deveres estarão previstos em lei municipal. A categoria teme perder direitos garantidos pela CLT. Como também, os professores reivindicam 6,81% de reajuste para docentes de nível II e III, são contra a mudança do regime trabalhista, que é a CLT, para um regimento estatutário próprio, e exigem o pagamento de salários atrasados para professores em desvio de função. De acordo com o Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna (SIMPI), a mudança do regime trabalhista acarretaria em perda de direitos trabalhistas.

Neste cenário, é viável perceber a visão do trabalho, dentro do sistema capitalista de produção, apresenta-se como instrumento de opressão e de desumanização do ser humano, e Marx procura investigar como ocorre essa transformação do trabalho, de uma atividade que deveria estar na base do desenvolvimento das potencialidades do ser humano, para uma

[38]Reivindicam 6,81% de reajuste para docentes de nível II e III, são contra a mudança do regime trabalhista, que é a CLT, para um regimento estatutário próprio, e exigem o pagamento de salários atrasados para professores em desvio de função. De acordo com o Sindicato do Magistério Municipal Público de Itabuna (SIMPI), a greve afeta 98 escolas e 17 mil alunos na cidade.

atividade que, ao contrário, além de impedir esse desenvolvimento, a empurra cada vez mais para a animalidade. O trabalhador, ao trabalhar, ao invés de libertar-se, torna-se escravo do seu trabalho, possuindo com ele uma relação de estranhamento, e reconhecendo nele algo que o oprime, que o fatiga e a que é obrigado a recorrer, tão-somente, para garantir a sua sobrevivência.

> A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2006, p. 160).

Desta forma, o trabalho torna-se somente um meio de subsistência, ao qual o trabalhador deve recorrer se quiser garantir sua sobrevivência. Não é uma expressão, nem o resultado das capacidades humanas, mas é algo estranho àquele que o executa. Por isso, desumaniza e oprime o trabalhador. A pauta planejada para esse terceiro encontro de formação continuada (APÊNDICE J), sobre A escola do Campo: organização curricular e interdisciplinaridade, tendo como suporte um texto de uma estudiosa da Educação do Campo, a professora Roseli Caldart.

3.5 Avaliação dos profissionais que participaram dos Encontros para Formação Continuada da EJA-Campo

Os professores e coordenadores participantes desta pesquisa relataram que foi significativo participar dos momentos de formações continuadas, embora nos primeiros encontros alguns deles demonstraram um pouco de resistência e incredulidade em relação a participação. Com o decorrer da pesquisa e estudos, eles foram verificando que a proposta da formação continuada estava destinada para a EJA-Campo e contribuiria com o trabalho docente. E que eles faziam parte diretamente de processo formativo com autonomia e participação ativa.

CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: DO GLOBAL AO LOCAL

Diante das grandes reformas brasileiras ocorridas entre os anos 1990 e 2000, as atenções voltam-se para a formação continuada, numa tentativa de sanar os problemas oriundos da formação inicial. Surgiram, nesse período, diversas ações referentes à formação continuada em nível nacional para atender a essa demanda apresentada pela sociedade, destacando-se a Rede Nacional de Formação Continuada, que tem como objetivo articular ações entre as universidades e escolas nos municípios, estados e Distrito Federal, para qualificar os professores da educação básica.

Reconhecendo e assumindo a necessidade de articulação entre formação inicial e formação continuada no Brasil, bem como entre diferentes níveis e modalidades de ensino, foi publicado, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que "Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências" (BRASIL, 2009). A finalidade principal desse decreto "é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios" (BRASIL, 2009). No Documento Final da CONAE 2010, essa temática tem lugar de destaque quando considera as exigências da legislação vigente e a necessidade das instituições e sistemas de ensino em buscar um padrão nacional de qualidade nessa formação. Assim, diz o documento, a folha 78, que "é fundamental a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação", acrescentando como planejamento de futuro imediato que tal política deva articular, de forma orgânica, "as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira" (BRASIL, 2010).

Outro marco legal que merece ser mencionado foi a criação da Política Nacional de Formação de Professores com o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, em que, embora identifiquem-se progressos em relação às demais legislações, como a LDBEN e o PNE 2014, ainda necessita avançar no que diz respeito a atribuição da responsabilidade do Estado quanto

às ações para formação continuada, que não deve se resumir a formulação de parcerias para atingir esse fim.

Tratar-se-á neste capítulo a respeito da formação continuada de professores e, para tanto, julgamos necessário identificar os conceitos empregados à formação continuada, ou seja, aqueles que aparecem nos documentos legais que regem a educação brasileira e, especificamente, a educação no município de Itabuna. Além disso, será promovida uma reflexão acerca da maneira como é pensada a formação continuada para os professores da EJA-Campo do município de Itabuna e como são realizadas as articulações teóricas em seu desenvolvimento como modalidade de ensino. Analisando se a formação continuada para esses professores, verificamos que a mesma encontra-se articulada com as discussões da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, levando em consideração os avanços e/ou retrocessos.

Desde a década de 1990, testemunhamos reformas educacionais brasileiras, principalmente a partir da LDBEN, que estabeleceu as diretrizes, bases, normas, princípios, objetivos, sistemas de ensino, princípios curriculares e funcionamento da educação nacional. Diante dessas regulamentações e normatizações, autores como Gatti (2008, p.57) afirmam que com o advento da LDBEN, a formação continuada cresceu exponencialmente. Este crescimento refletiu em aspectos contextuais que passaram a atribuí-la a função de resolver tanto os problemas da formação inicial dos profissionais da educação, quanto as possíveis reflexões negativas na qualidade de ensino. Com esta intenção, a LDBEN ofereceu respaldo e distribuiu responsabilidade aos diferentes entes federados para a realização de Programas de Formação Continuada, ampliando os espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que delimitou finalidades.

Dando sequência às reformas educacionais a partir do ano 2000, observa-se a criação de espaços para formação docente, seja na formação inicial ou continuada. Podemos citar a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, em 2003, através da Portaria nº 1.403, que compreendia o Exame Nacional de Certificação de Professores, programas de incentivo e apoio à formação continuada em parceria com os entes federados e a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Esta rede, composta pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, tem por objetivo elaborar programas de formação continuada para os professores. O desenvolvimento tecnológico e a prestação de serviço para redes públicas estaduais de ensino apontam avanços, visam a articulação entre as instituições formadoras e a socialização dos

conhecimentos científicos produzidos sobre educação junto aos professores da Educação Básica.

Um dos destaques dentre os programas do Sistema da Educação de Formação de Professores, que futuramente iria compor a Política Nacional de Formação, é a Rede Nacional de Formação Continuada, que firmou parcerias com 19 universidades brasileiras para promover ações em rede com os estados, o Distrito Federal e os municípios, objetivando realizar encontros para formação continuada com os professores dos diversos segmentos e modalidades, com a perspectiva de contribuir para a melhoria da sua prática docente.

De acordo com Santos:

> A implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou duas questões pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação. (2009, p. 2332-2333)

Podemos destacar que essa Rede valoriza a prática docente vivenciada pelos professores em seus lócus de atuação, reconhecendo os trabalhos desenvolvidos no seu cotidiano, e não apenas aqueles produzidos pelas instituições de ensino superior, que por muitas vezes estão distantes da realidade dos professores da educação básica.

É importante que a "concepção de formação continuada tenha uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional" (BRASIL, 2005, p.24). Ou seja, a formação continuada exige uma reflexão teórica e crítica sobre a prática pedagógica e a construção contínua de uma identidade pessoal e profissional. Neste sentido, a escola passa a ser lugar de produção e execução do conhecimento, pois nela o professor irá rever cotidianamente sua prática pedagógica, atribuindo-lhe novo significado para enfrentar as dificuldades com as quais se depara em seu cotidiano.

A instituição da rede representa avanços, na medida em que propõe a articulação entre o MEC, as universidades (Centros de Pesquisas) e os sistemas de ensino, com o propósito de estreitar o diálogo entre formação inicial e continuada e discutir as questões que envolvem o cotidiano das escolas e dos saberes que o professor constrói na sua vivência profissional. De acordo com Zeichner (1993), tal perspectiva torna-se importante para romper com a concepção de que a escola é apenas o espaço de aplicação de teorias e o professor é um mero

executor de planos preparados por especialistas, prática consagrada nos espaços de formação continuada, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980.

É necessário que a formação continuada não seja reduzida a um evento pontual e isolado, posto que se trata de um trabalho contínuo. Para se efetivar na prática, é importante que os sistemas de educação assegurem aos professores:

> O tempo para formação, preferencialmente na carga horária de trabalho, sem prejuízo das 800 horas com os alunos; o local de realização; e pessoal que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/ mst/ Centros-Escolas) e pela coordenação das atividades e a interlocução permanente com os Centros (BRASIL, 2003, p. 31).

Existe a preocupação em se garantir o tempo da formação continuada dos professores com qualidade, sem quaisquer prejuízos aos estudantes que também estão no processo formativo, ao passo que é igualmente fundamental assegurar aos profissionais a perspectiva de valorizar e qualificar o trabalho desenvolvido por eles em seus lócus de atuação.

Em meio a todos esses programas de formação continuada, no ano de 2009, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Lei nº 6.755/09), que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esta política tem a finalidade de "organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica" (BRASIL, 2009, p.01), apontando como princípios:

> -formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado;
> - formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e;
> - colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
> - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docente presencial e à distância;
> - articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
> - reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
> - importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente;
> - equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais;
> - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

> - formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;
> - compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Analisando os princípios da Política Nacional de Formação explicitados na lei que a regulamenta, é possível verificar a afirmação da promoção da formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, na busca de ampliá-lo a todos os níveis de ensino com a perspectiva de qualificar sua ação pedagógica (teoria e prática) através de articulação entre os Centros de Pesquisas das instituições de ensino superior e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, aproximando-se da realidade dos professores.

É importante apontar questões relativas aos objetivos indicados pela Política Nacional, que ao propor a ampliação da formação continuada aos educadores da educação básica, não privilegiando aqueles que atuam apenas no ensino fundamental, dá um salto qualitativo em relação à política incentivada anteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Outro ponto a ser destacado é o de ampliar as oportunidades de formação para políticas específicas (índio, jovens e adultos, por exemplo), considerando-se ausência de iniciativas para esses fins. É pertinente a preocupação do Estado em proporcionar formações para as modalidades específicas, mas o que de fato é executado são políticas compensatórias, como cursos de aperfeiçoamento para a demanda, buscando suprir a deficiência da formação inicial.

O documento da Política Nacional de Formação apresenta que seus objetivos serão cumpridos a partir da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; além de programas e ações do Ministério da Educação. Ademais, categoriza que o regime de colaboração será firmado através de planos estratégicos criados pelos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente em cada Estado e Distrito Federal, que deverá contemplar:

> I-Diagnóstico e identificação das necessidades de formação de professores do magistério e da capacitação de atendimento das instituições públicas e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;
> II-Definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e
> III-Atribuições e responsabilidades de cada partícipe, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros (BRASIL, 2009, p.02).

A Política Nacional de Formação de Professores apresenta o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério através do Censo Escolar, que discrimina os cursos de formação inicial, os cursos de formação continuada, a quantidade, o regime de trabalho e as áreas a serem atendidas pela formação, além de outros dados pertinentes. Divulga também que o atendimento das necessidades de formação inicial se dará através da ampliação das matriculas oferecidas nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia pelas IES e por meio de apoio técnico e financeiro. A formação continuada dar-se-á "pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino" (BRASIL, 2009, p.02), através de cursos presenciais ou à distância, cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização, mestrado ou doutorado que serão fomentados pela CAPES e ofertados preferencialmente pelas intuições públicas de ensino superior que estejam envolvidas nos planos estratégicos. As demais atividades de formação continuada ficarão a cargo das Secretarias Municipais e Estaduais. Ressalta-se que existem 90 instituições de ensino superior entre universidades estaduais, federais e institutos federais - parceiras dessa Política de Formação.

Assim, é possível entender que, na formação, tanto inicial como continuada, os professores se formam, conhecendo-se a si mesmos ou se transformando em outros, em sujeitos ideais, mas revelam-se no que se é. Trata-se, pois, de um processo (ato) eminentemente revolucionário (CARVALHO, 2005).

Nesse contexto, é necessário ser capaz de reconstruir constantemente o trabalho docente por meio da formação inicial e continuada, sendo este um dos desafios que deve ser enfrentado pelo professor, pois, sem dúvida, por muitos motivos, necessita investigar, verificar e dentro das suas possibilidades, ser capaz de transformar seu trabalho em uma ação que seja de fato transformadora, que possibilite aos educandos imergirem em um ambiente de aprendizagem que proporcione conhecimentos válidos e significativos para uma formação emancipatória.

Sendo que essa formação já citada se efetiva a partir de ações firmadas numa concepção de formação de sujeito em sua totalidade, desenvolvendo a participação e contribuição num círculo de dialogicidade, permitindo desenvolver aspectos sociais, políticos e culturais, fundamentando em conhecimentos e fazeres que subsidiem o trabalho emancipatório.

No entanto, pensar formação de professores para a emancipação, ou seja, emancipadora requer reconhecê-la como processo por meio dos aspectos, pessoal, profissional

e político-social, vinculada a um projeto de sociedade, consciência individual e social, com a percepção do conceito e de reflexão a partir da dialeticidade entre teoria e prática, valorizando a pesquisa de modo a construírem práxis transformadora.

4.1 Formação Continuada para Professores de Educação de Jovens e Adultos - EJA no Município de Itabuna

A formação continuada tem sido ressaltada como uma das importantes vias para promover o desenvolvimento docente. Os temas mais relevantes dessa área estão focados em uma formação que se constitua em espaço de análise, investigação, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre práxis.

É nesse contexto que a LDBEN vem tratar, entre diversas outras questões, da Formação de Professores da Educação Básica em um capítulo especial intitulado "Os profissionais da educação", no Título IV, e dentro dos Arts. 62 e 63 aborda o aspecto institucional da formação de professores. Veja-se o que dispõe os Arts:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Também no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES[39]) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, é disposto no Art. 2º:

> Art. 2 São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009)

[39]Fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

Segundo Moacir Gadotti (2003), a formação continuada do professor deve ser concebida como pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como mera aprendizagem de técnicas modernas, atualização em novas receitas pedagógicas ou apreensão das últimas inovações tecnológicas.

Nesse aspecto, essa formação é compreendida como o processo que ocorre ao longo da carreira e da vida, articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. García (1995) também defende a necessidade da formação continuada, colocando-a como um princípio básico para a formação de professores. Isso implica a existência de uma forte interligação entre a formação inicial e a continuada. Para ele, a formação inicial não deve propor "produtos acabados", mas apenas iniciar um longo processo de desenvolvimento profissional.

Para esses autores, a formação dos professores deve contribuir para que estes sejam indivíduos inovadores. Também pontuam a necessidade de que essa formação seja entendida em um contexto de trabalho coletivo, sendo importante que a formação continuada e, em particular, a dos educadores de jovens e adultos, parta de um processo de formação orientado para a indagação, em que os profissionais possam pensar sobre sua própria prática, na expectativa de que o pensar, aliado à teoria, constitua-se como instrumento de desenvolvimento da ação.

Nesse processo de construção individual e coletiva do trabalho docente, a cultura institucional e, sobretudo, a equipe de trabalho, tem um forte apelo sobre o professor da EJA, que tende a aderir aos valores do grupo com quem compartilha conhecimentos, experiências profissionais e de vida. Torna-se necessário que o educador de jovens e adultos atue como interrogador de sua própria prática, não de forma isolada, mas interagindo com seus pares, num exercício contínuo de trocas efetivas, de experiências compartilhadas.

A última década do século XX foi marcada pela discussão sobre a qualidade da educação e, em particular, das condições de trabalho dos profissionais da área, caracterizada por uma enorme desvalorização do magistério em função de baixos salários, condições de trabalho inadequadas, além da necessidade de redimensionamento da política de formação inicial e continuada dos professores.

Se destaca nesse processo a necessidade da implementação de uma política educacional de reestruturação e valorização do magistério que viabilize uma remuneração digna a esses profissionais, além de oportunizar cursos de formação continuada que reforcem a prática educativa nesta perspectiva, favorecendo a progressão salarial e investindo em melhorias nas

condições de trabalho, conforme as metas estabelecidas nos documentos legais, a citar o PME, Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015, com vigência entre 2015-2024, que propõe em suas metas:

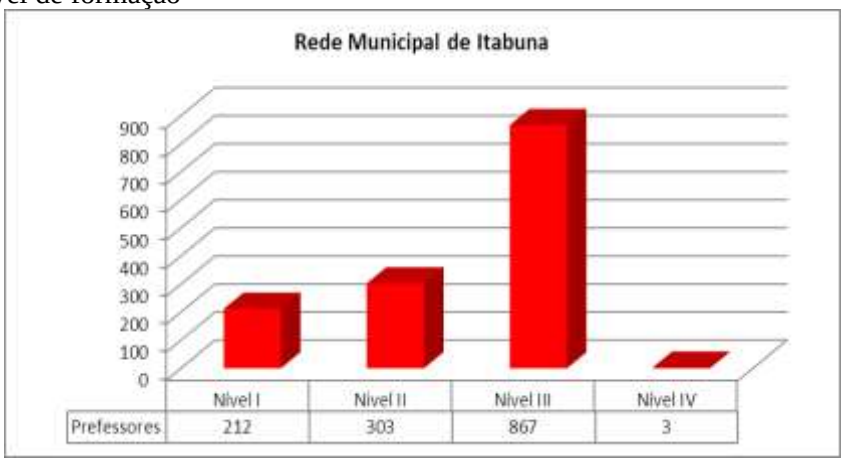
> Meta 14: Promover políticas de valorização na carreira de 100% dos profissionais da educação básica, assegurando a estes: piso salarial, promoção, incentivos e melhoria nas condições de trabalho, assim como, garantir a efetivação dos Planos de Carreira do Magistério.
> [...]
> 14.5 Garantir, no Plano de Carreira, Formação Continuada com certificação pela Secretaria de Educação e estímulo à titulação profissional, em parceria com a União, Estado, e as IES. (ITABUNA, 2015)

Segundo o disposto na LDBEN, Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 62, os docentes do ensino fundamental devem ser formados em cursos de licenciatura plena; na ausência de licenciados, em outra graduação com complementação pedagógica nos termos da legislação; ou, então, serem formados em curso normal em nível superior, admitindo-se a referida formação em nível médio. Demais disso, é garantida pelo município licença remunerada para os profissionais que ingressam no doutorado e mestrado.

Diante desse quadro, o município de Itabuna-BA vem buscando encontrar caminhos e soluções por meio de estratégias viáveis do ponto de vista pedagógico, administrativo, político e financeiro para desenvolver uma proposta local de formação continuada.

Mediante as bases legais, o município busca oferecer condições de acesso aos professores nas formações iniciais e continuadas. O gráfico a seguir demonstra a quantidade de professores da rede municipal por nível de formação, sinalizando que uma parcela pequena dos profissionais do município possui nível I (15,30%), nível II (21,9%), nível III, (62,59%), e possui o nível IV (0,21%). Esses dados indicam a necessidade de o município continuar investindo na formação inicial e continuada dos professores para o alcance de 100% das respectivas formações. O nível I corresponde à formação inicial em magistério; nível II, com graduação; nível III, com especialização; e nível IV, com mestrado.

Gráfico 03 - Quantidade de professores da rede municipal de ensino por nível de formação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabuna/2015

Desta forma, a Rede Municipal de Educação de Itabuna conta com um total de 1.385 profissionais, desses, 212 tem apenas o Ensino Médio completo (Magistério) e 1.173 tem formação em Ensino Superior. Dentre os que possuem Ensino Superior, 23 são mestres e quatro são doutores. Salienta-se que, da quantidade de professores que ainda possuem formação em Ensino Médio, um número significativo já se encontra em processo de graduação em nível superior. Vale ressaltar, que esse demonstrativo, apesar de se referir ao ano de 2015, ainda continua sendo o mais atualizado dentro dos documentos oficiais da Secretaria de Educação do município, a citar PME e Anuário do Município.

Com relação à formação continuada, faz-se necessária à sua continuidade na rede municipal, bem como a valorização dos docentes através da revisão do plano de carreira implantado na rede municipal em 2001. O quadro do magistério da Rede municipal de Itabuna é regido por Plano de Carreira. A defesa dos interesses dos professores e categorias profissionais é feita pelo SIMPIT, que representa a categoria de docentes.

Quadro 10 – Quantidade de professores da rede municipal por nível de formação

Ano	Graduados	Especialização	Mestrado	Doutorado
2008	60,70%	31,24%	0,46%	0,07%
2014	85%	50%	2%	0,35%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, 2015

Analisando a realidade da evolução educacional do município, verifica-se através dos dados apresentados que há investimento na qualificação e valorização do profissional do magistério, seja no apoio à formação inicial ou na formação continuada em serviço

(espacialização, mestrado e doutorado), porém, nem sempre são atendidas as necessidades de cada seguimento/modalidade, como se percebe no caso das formações continuadas em serviço para a EJA-Campo, que já deveriam ter sido oferecidas pela Rede, voltando-se especificamente para as especificidades dessa modalidade de ensino e levando em consideração o espaço geográfico onde as turmas estão alocadas.

Alicerçado numa política educacional comprometida com o aspecto social do trabalho educativo-pedagógico, bem como em atendimento à LDBEN, que em seu Art. 87, §4º, estabeleceu o prazo de 10 anos para que os profissionais de educação possuíssem nível superior, em 2009 a SEC firmou uma parceria com o MEC e com a UESC, através do Programa Plataforma Freire, criado com o intuito de apoiar os municípios na tarefa de formar os docentes.

O programa contemplava uma ajuda de custo aos cursistas e um estagiário para substituí-los em sala de aula, no período em que estivessem na Universidade. Eram oferecidos cursos de graduação em Letras, Educação Física, História, Matemática, Geografia e Pedagogia, tendo formado uma média de 100 professores até 2014. Já a Formação Continuada dos profissionais da EJA-Campo, constitui-se em uma política da SEC/Itabuna, que vem sendo desenvolvida a partir de temáticas definidas pela própria Secretaria junto com seus professores-formadores.

Historicamente, pensar e refletir sobre a formação de professores da EJA exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação, sua história, conquistas e desafios, pois se nota que essa modalidade de ensino ficava à margem e ausente das políticas públicas e desde a década de 1990, houve um crescimento e investimento em uma nova configuração desta modalidade de ensino. Portanto, para compreender o processo de formação dos professores, não se pode realizar uma análise que se detenha somente na formação inicial. É necessário ampliar os horizontes sobre as trajetórias de formação dos professores, defendendo uma proposta educativa emancipatória e contínua.

Nesse sentido, a EJA-Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação da dominação vigente do sistema capitalista. Tal origem, com a participação dos sujeitos, se constitui em crítica não só para os liberais, mas também para os esquerdistas ortodoxos que colocam o conhecimento científico acima de tudo. A partir das relações da educação como modo de produção camponês, recoloca-se em cena, na pedagogia, a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (MARX, 1983).

É necessário pensar a política de formação continuada dos professores que atuam na EJA-Campo com ações emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável como fizeram os liberais, montando currículos para transformar as pessoas em robôs do sistema capitalista. Quando a educação não é identificada com as relações de produção, com a cultura e com os valores éticos, não acontece a emancipação intelectual, social, política. Transformar a política de formação continuada, partindo de um currículo proposto para e pelo capital, está sendo, inclusive, algo defendido por muitos pedagogos da esquerda, o que poderá servir para ajudar o capital, e não a classe trabalhadora.

Corroborando com essa discussão, Gatti (2008) contextualiza que, na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos professores, verdadeiros formadores das novas gerações.

Sendo assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para o processo ensino e aprendizagem e deste para seu aluno e a sociedade, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionados por programas e ações de formação continuada, que é possível a mudança.

A formação continuada destes profissionais constitui-se em uma política da SEC do município, sendo desenvolvida em programa próprio, que, com um cronograma planejado, atende a todos os professores da rede municipal, abrangendo temáticas pertinentes à prática educativo-pedagógica, com foco na atualização contínua do educador. A equipe é composta de professores formadores, subdivididos por segmento: Educação Infantil, Ensino Fundamental (4º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º). A Secretaria de Educação conta também com um grupo de seis orientadoras de estudos que realizam a formação continuada dos professores que atuam no Ciclo I (1º ao 3º ano), numa ação desenvolvida no município em parceria com a União e o Estado, fruto do PNAIC/PACTO.

A SEC acredita ser necessário investir na formação continuada para promover uma melhoria na qualidade da educação, bem como elevar os índices de desempenho da aprendizagem dos alunos. De acordo com dados de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município de Itabuna apresentava meta 4,8 foi valorado em

quatro pontos para Ensino Fundamental (anos iniciais) não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0.

Ainda nesta direção, a SEC assume outras ações em parceria com a União, visando a intervenção no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica: Programa Mais Educação[40] e Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)[41].

Vale frisar, entretanto, que pensar o currículo de formação continuada para EJA-Campo exige uma constante pesquisa sobre diversas concepções que se materializam na realidade da prática docente nos sistemas de ensino.

No início dos anos 90, segundo Ramalho (2004), no Brasil, alguns teóricos iniciaram uma emergente discussão sobre a formação profissional, sob uma nova perspectiva acadêmica. Anterior a esse momento, a formação docente estava centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade técnica externa aos professores. No século XXI, a formação docente apresenta-se centrada na aprendizagem de competências profissionais, implicando fatores como: a "profissionalidade e o profissionalismo". O primeiro, diz respeito aos saberes, competências, atitudes, refere-se ao agir profissional no ambiente de trabalho. O segundo, diz respeito ao profissionalismo e volta-se para busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo. (RAMALHO, 2004). Sendo essa formação docente compreendida como um conjunto de saberes, vivências, experiências, além de conhecimentos adquiridos pelos educadores durante o seu processo de profissionalização, recebido tanto pela academia no momento da habilitação profissional, como também no cotidiano do trabalho educativo. Nessa perspectiva, Freitas (2004, p. 90) observa que:

> A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

[40]O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem por objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

[41]O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Tratando sobre a formação para a Educação do Campo, Molina (2009, p.193) destaca a formação permanente que "compreende a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo".

Assim, vale salientar a importância da Educação do Campo trabalhar a formação de professores conforme garantida no novo PNE, com destaque para a seguinte meta:

> 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2015).

O trabalho docente nesse contexto exigirá um conhecimento do real, no qual estão inseridas as determinações políticas, culturais, econômicas, sociais, que perpassam o processo educativo, para que a educação aconteça enquanto totalidade, e não de forma fragmentada, sendo a realidade do sujeito o ponto de partida e o ponto de chegada, observando no currículo escolar, a realidade do sujeito, conforme destaca o PNE atual:

> 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, podemos destacar a luta pela escola unitária, na qual respeita a universalidade e a particularidade, se constituindo no princípio do materialismo histórico dialético que expressa "a unidade como síntese do diverso". Cabe questionar se no sistema capitalista, que tem o agronegócio como expoente, respeita a Educação do Campo como diversidade ou particularidade, ou apenas trata de uma educação escolar generalista, na qual o que importa é o currículo que interessa ao capital, com vistas à formação para o trabalho alienado.

Pensar no ensino da EJA-Campo requer compreender muitos desafios do trabalho docente, que têm se tornado cada vez mais complexos. Segundo Ens:

> Para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na "sociedade globalizada" se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos se torna mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (2006 p.12-13).

Diante do contexto, valemo-nos dos aspectos singulares experienciados nesta pesquisa para que se perceba a movimentação entre o universal, o particular e o singular, partindo da ideia de que a dialeticidade tanto é universal como particular, não se interpretando um como a soma do outro, mas entendendo o particular como manifestação, revelação da correlação entre o singular e o universal (CHEPTULIN, 2004).

Pela necessidade de se verificar os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória, foram levantados alguns elementos considerados de fundamental importância. Abstraímos da técnica de grupo focal, elementos que serviram de análise para o que se propôs a responder nesta pesquisa. Tratamos de cada assunto separadamente, de modo a dar maior destaque as particularidades de cada um, sem se esquecer, todavia, de que eles se constituem de forma dialética com o todo.

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

No segundo encontro do grupo focal, contamos com a participação dos 10 participantes e debatemos sobre a carga horária da formação continuada e se o planejamento pedagógico da EJA-Campo, é realizado com base na formação continuada ofertada pela SEC. Durante a realização do encontro, foi colocado por uma participante que

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

Os professores vêm revelando que não se percebem contemplados em suas demandas diante do que a SEC propõe nas formações continuadas realizadas. Isso desencadeia uma lacuna na formação docente, uma vez que o professor, muitas vezes, atua na EJA-Campo do mesmo modo que atua no ensino regular, não buscando metodologias adequadas aos educandos desta modalidade. Assim, vale frisar que os desafios da EJA-Campo estão intimamente vinculados ao processo de formação docente, pois ainda é bastante comum a existência de práticas profissionais desconexas do ideal de atuação direcionado à EJA-Campo. Isso porque, na maioria das vezes, o educador de EJA é também pertencente a outro segmento de ensino e grande parte dos conhecimentos e concepções metodológicas que recebe durante as formações continuadas da SEC, são organizados a fim de atender a este segmento.

Neste sentido, para mudar é preciso ter autonomia e ousadia, o que muitas vezes falta para os profissionais da educação:

> Faz parte do pensar tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas (ARROYO, 1999, p. 145).

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

Sobre os momentos de Formação Continuada as participantes da pesquisa afirmaram:

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

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

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

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

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

Formação Continuada com foco na Educação do Campo,

> [...] essas formações que foram feitas foram muito proveitosas... embora eu já viesse fazendo o meu trabalho de formiguinha, mas eu me sentia que faltava algo para aprimorar minha prática pedagógica junto as turmas da EJA-Campo. E essas formações me fez conhecer novos conceitos sobre a Educação do Campo. Eu achei a experiência maravilhosa e espero realmente que essa proposta venha a ser implantada para a gente desenvolver um trabalho de qualidade. Porque os nossos alunos merecem uma educação de qualidade. Eu me lembro que numa das formações que você deu, você trabalhou o currículo para as EJA-Campo, para quando a gente for fazer o planejamento, já acrescentar ali os conteúdos que poderão ser trabalhados nessa modalidade. (Transcrição literal da fala da coordenadora pedagógica de Núcleo da EJA-Campo, Jesus)

Com a Proposta de Formação Continuada para professores da EJA-Campo,

> [...] com essa proposta da formação continuada para professores da EJA-Campo, você já vai encontrando outros víeis para você ir podendo trabalhar atendendo as necessidades do público jovem, adulto e idoso. De forma a oferecem uma formação humana emancipadora. (Transcrição literal da fala da professora Nascimento, da EJA-Campo)

Diante do cenário nacional que apresenta desafios e perspectivas para a formação docente, as análises acerca da formação do professor da EJA-Campo requerem um aporte legal que garanta a sustentação das discussões na área. Desse modo, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, estabelece nas metas 15 e 16, a garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação em suas respectivas esferas de atuação. A LDBEN, em seu Art. 67 estipula:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de

> carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Como estabelece a legislação, a formação continuada é um direito do educador, e embora haja documentos legais que assegurem e privilegiem a implementação de políticas públicas no âmbito da formação docente, a fronteira entre o que dispõe a norma e a concreta operacionalização dela ainda é grande. Como revela Soares (2006), apesar de certo consenso presente nas discussões teóricas e na legislação acerca da necessidade de qualificação específica para o professor de jovens e adultos, ainda hoje é recorrente a ausência na rede de políticas específicas para a formação dos professores EJA-Campo.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.352/2010 reconhece o PRONERA como uma política pública. A formação de professores para o campo deve acontecer em consonância com o que prevê a Lei 7.655/2009, sempre observando a valorização e necessidade, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, conforme se observa nos destaques do Art. 2º:

> IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
> X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
> XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (BRASIL, 2009).

Diante do apresentado, a forma como deve ser efetivada essa formação de professores para o Campo vem sendo mencionada nas legislações, bem como a existência de cursos presencias regulares, o regime de alternância (Resolução n. 1/2006), a Universidade Aberta (Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006) e a Plataforma Freire. Por essas vias é possível propor uma formação de professores que realmente atenda as especificidades da EJA-Campo.

Por essa razão, defendemos uma concepção de formação continuada para os professores sob o viés de uma práxis reflexiva, pois esta supõe a reflexão sobre o trabalho docente e tem caráter transformador. Segundo Freire (1977), o momento histórico fundamental na formação do educador é o da "reflexão crítica sobre a prática". Ou seja, deve-se considerar que a reflexão é essencial para o desenvolvimento e "humanização" do educador.

A práxis também é compreendida por Konder (1991, p.115) como:

> a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos "a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de

> reflexão, autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática.

Por esse motivo interpretarmos a realidade pesquisada, buscando à concepção de dialética, que na modernidade adquiriu o seguinte significado: "modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (KONDER, 1981, p, 8). Então, com esse estudo, aplicaremos as características de dialética dadas pelo autor, que a caracteriza como, "espírito crítico e autocrítico" (p, 83). À vista disso, este estudo tenta verificar a realidade pesquisada, através da Formação Continuada para professores e suas contradições, interpretando ou reinterpretando os dados em sua totalidade.

Segundo, Freitas (2003), a produção do conhecimento, a partir de uma determinada teoria se processa da seguinte maneira,

> A abordagem sócio histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu contexto histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. (FREITAS, 2003, p, 6)

Vale frisar que para conseguirmos a análise dos dados, precisamos garantir um movimento cíclico entre compreensão do contexto histórico, descrição, explicação do fenômeno e interpretação dos sentidos, bem como os significados que os sujeitos dão ao objeto. Neste sentido, produzir movimento, através da desorganização e categorização dos dados; e aproximações sucessivas.

Após análise dos dados, descrevemos e analisamos as informações. Esse processo se constituiu muito maior que um simples tratamento de informação, pois os dados foram confrontados com a hipótese e com a literatura utilizada na fundamentação teórica da dissertação.

Patton apud Lüdke e André (2013), considera que,

> A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não exige uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo. (p, 49)

No entanto, os conteúdos que são descritos e interpretados surgiram a partir de documentos, textos e fala dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo. Que foram analisados com rigor metodológico, buscando assegurar, a fidedignidade dos dados e consequentemente a qualidade da pesquisa quali-quantitativa.

4.1.1Perfil do Aluno da EJA-Campo

Tendo em vista que a Rede Municipal de ensino de Itabuna possui um número de nove docentes atuando na modalidade, a nossa pesquisa envolveu todos os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo. Conforme demonstra o gráfico nº 04, 100% dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino são do sexo feminino.

Gráfico 04 – Sujeitos da Pesquisa (Sexo)

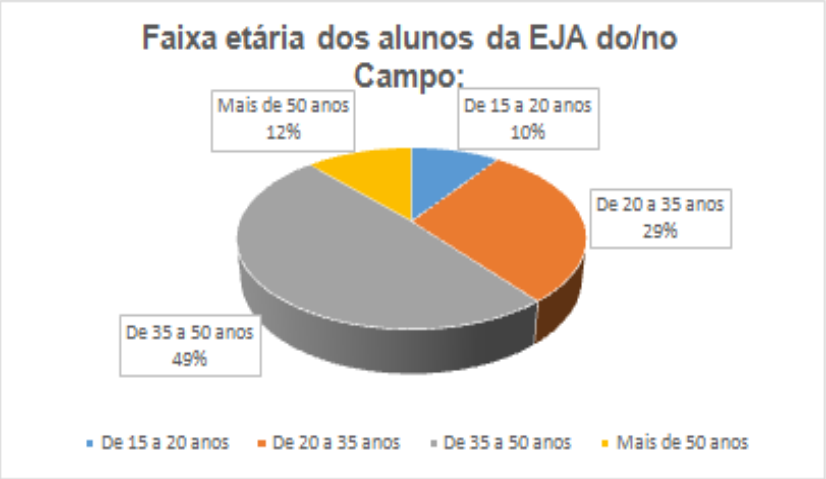
Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Aqui, cabe frisar, que a mulher predomina na profissão docente na Educação Básica, principalmente na EJA-Campo, onde o processo ocorre em espaços distantes de suas residências e muitos tendo que trabalhar no noturno.

É fundamental destacar que o trabalho docente integra a totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, no qual se submete à lógica e às contradições sociais do capital (DUARTE, 2011 apud COSTA, 2017). E entre as contradições do capitalismo na educação é a lógica do mercado, a de que a escola deve ser administrada como uma empresa precisa dar lucro, e até por isso que o liberalismo propõe e impõe a redução de investimentos na educação pública.

O público atendido na EJA-Campo, no município de Itabuna é composto por jovens, adultos e idosos, em diversas faixas etárias a conferir no gráfico abaixo:

Gráfico 05 – Faixa etária dos alunos atendidos na EJA/Campo



Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Com os três sujeitos (jovens, adultos e idosos), ainda que os idosos apresentem um número reduzido de matrícula na modalidade, mas, observamos uma representação de 12% deles frequentando as turmas. Nos dados, percebemos que existe uma redução do público jovem nas turmas apresentando 10%, e os adultos com 78% de matrícula nas turmas.

Percebemos que o público da EJA-Campo é composto de descendentes de camponeses, filhos de operários, artesãos e outras categorias do proletariado. Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a partir do livro "A Reprodução" (1970) passa a discutir o sucesso e o fracasso escolar a partir das teses de *Habitus,* Capital Econômico, Capital Social, Capital Cultural e Capital Simbólico. Sendo assim, "o capital cultural reflete a correlação com o capital escolar, que é o "produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola" (BOURDIEU, 2013, p. 27 apud FAGUNDES, 2017, p.114).

Segundo Pierre Bourdieu, o sucesso e fracasso dos filhos são justificados pelo *habitus* familiar, desse modo, a mediação realizada pelo *habitus* (entre estrutura social e ação prática individual) resulta que a condição de classe da família tende a moldar ambições profissionais e estratégias de investimento escolar. O *habitus* familiar está fundamentalmente relacionado às experiências acumuladas de sucesso e fracasso dos membros dessa família. O conjunto das experiências de sucesso e fracasso, por sua vez, produz nos indivíduos de cada grupo familiar um senso prático que traduz suas chances objetivas de sucesso nos diversos campos da atividade humana e direciona suas escolhas profissionais e escolares (mesmo aquelas que parecem mais autênticas e individuais) a se ajustarem a essas chances objetivas de sucesso (BOURDIEU, 2008)

Desta forma, mediada pelas disposições práticas que esses sujeitos adquirem na família e pela família, a posição da família da estrutura das relações de classe retroage sobre os indivíduos restringindo suas ambições e direcionando seus interesses.

O sucesso desse público da EJA, portanto, é muito difícil ou poderia ser definido como o sucesso do improvável. A participação de pessoas adultas e idosas na EJA é um movimento dialético, representa ao mesmo tempo, que estes foram excluídos ou proibidos de participar do processo educativo quando criança. Essa presença é uma afirmação do capitalismo, enquanto sistema excludente e a negação desse processo, pois como afirma Engels "para a dialética, não há nada de definitivo, de absoluto... de sagrado", isto é a estrutura.

Mas, será que os estudantes e professores da EJA-Campo têm consciência das contradições do capitalismo? Da exploração de sua força de trabalho pelos capitalistas? Será que eles têm consciência de classe, de que precisam lutar para a derrocada do capitalismo?

Neste sentido, algumas causas podem ser levantadas em consideração sobre a não continuidade da escolaridade por parte do público jovem, algumas contradições fortes podemos citar no processo como: a lacuna na formação docente do professor, inadequação do material didático e metodologia de trabalho. Desde o processo de sua formação inicial que não abrange de forma qualificada essa modalidade de ensino, sendo que os docentes apresentam limitações no trabalho docente.Segundo Santos (2007), os alunos que apresentam insegurança devido a suas superações e dificuldades no processo educacional, sentem-se desmotivados devido às metodologias e materiais utilizados fora do contexto em que estão inseridos.

A modalidade da EJA-Campo no município de Itabuna-Bahia enfrenta vários problemas, um deles é a diversidade de sujeitos nas turmas. Pois, nos discursos percebemos que há uma unificação de currículo, sendo que cada sujeito traz desejos e necessidades no processo de ensino e aprendizagem, não atendendo a singularidade.

4.1.2 Perfil dos Professores e Coordenadores Pedagógicos da EJA- Campo

No que se refere ao processo de formação dos profissionais que atuam na EJA-Campo na Rede, diante das informações levantadas na pesquisa, apresentamos nos quadros 09 e 10, o perfil acadêmico desses profissionais:

Quadro 11 - Perfil do professor

PROFESSOR 1	Pedagoga, especialista em gestão escolar. Tem 18 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 18 anos e professora
PROFESSOR 2	Pedagoga, tem 13 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 13 anos e professora efetiva 40 horas.
PROFESSOR 3	Pedagoga, tem 28 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 20 anos e professora efetiva 40 horas.
PROFESSOR 4	Pedagoga, tem 10 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 01 ano e professora efetiva 40 horas.
PROFESSOR 5	Pedagoga, cursando Letras. Tem 13 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 13 anos e professora efetiva 40 horas.
PROFESSOR 6	Magistério. Tem 20 anos na rede municipal de Itabuna, atuando na EJA há 15 anos e professora efetiva 40 horas.

Fonte: Pesquisa da autora, 2017

O quadro acima apresenta que na Rede Municipal de Itabuna, cinco desses profissionais que trabalham na EJA-Campo possuem o nível superior em Pedagogia, assim, sendo contemplado pela formação inicial, mas, contamos com uma professora que possui a formação Ensino Médio (Magistério). Todos trabalham 40 horas semanais, têm sua carga horária distribuídas em dois turnos de trabalho e com mais de 10 anos de atuação na modalidade.

Quanto à formação dos professores, é preciso movimentarmos a práxis educativa em novas direções, revolucionando e inovando nossos métodos e propostas que possam contribuir com o trabalho docente. Pois, formação continuada tem a ver com a constituição do profissional e da pessoa e não com o armazenamento de experiências e ideias de outras pessoas. Essa constituição profissional precisa ser realizada com vivências que tenham relação com o cotidiano.

Quadro 12- Perfil do Coordenador Pedagógico

Coordenador Pedagógico 1	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, já teve experiências em vários níveis de ensino, atua há 15 anos em educação, 12 anos de experiência com EJA. Sempre atuou 40 horas na rede municipal de Itabuna-BA. Atende a um núcleo composto por 4 escolas do Campo, e faz rodízio para acompanhar o trabalho docente das mesmas semanalmente ou quinzenalmente.
Coordenador Pedagógico 2	Pedagoga, especialista em Psicologia Educacional. Já teve várias experiências com a EJA. Tem 24 anos na rede municipal de Itabuna-Bahia, atuando há dois anos com a EJA-Campo. Trabalha em caráter de 40 horas semanais no referido município. Atende a um núcleo composto por 4 escolas do Campo, e faz rodízio para acompanhar o trabalho docente das mesmas semanalmente ou quinzenalmente.
Coordenador Pedagógico 3	Pedagoga, especialista em coordenação pedagógica, trabalha 40 horas no Ensino Fundamental de 9 anos e na modalidade EJA. Tem 15 anos com experiência no ensino de jovens e adultos do noturno. Atendem a um núcleo composto por 4 escolas do Campo, e faz rodizio para acompanhar o trabalho docente das mesmas semanalmente ou quinzenalmente. Atende a um núcleo composto por 4 escolas do Campo, e faz rodízio para acompanhar o trabalho docente das mesmas semanalmente ou quinzenalmente.
Coordenador Pedagógico 4	Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e gestão escolar. Efetiva da rede municipal há 15 anos, no qual, atua desde esse tempo com a EJA-Campo. Sempre atuou em regime de 40 horas semanais de trabalho. Atende a um núcleo composto por 4 escolas do Campo, e faz rodízio para acompanhar o trabalho docente das mesmas semanalmente ou quinzenalmente.

Fonte: Pesquisa da autora, 2017

É importante ressaltar que dos 14 profissionais que atuam na EJA-Campo (professor e coordenador pedagógico), 59% destes mencionados, já são graduados em Pedagogia e com especializações em diversos campos da área da educação, como nos mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 06 – Formação dos Docentes

Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Sobre essa busca do conhecimento Gracindo afirma que:

> [...] a democratização da educação não se limita ao acesso à escola. O acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas torna-se necessário também garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem com sucesso (2007, p. 33).

Desta forma, ressaltamos que o acesso se constitui na ampliação das oportunidades, principalmente, quando consideramos que o país vive, historicamente sob o real contexto ideológico da meritocracia.

Todavia, deve se questionar sobre o processo de formação de educadores, se esta prepara agentes de transformação da educação e da sociedade, pois é esse o perfil que Marx atribui aos educadores:

> Os educadores também devem ser educados. Rejeita-se, assim, a concepção característica de uma sociedade dividida em duas; em educadores e educandos, com a particularidade de que os primeiros permanecem subtraídos ao processo de educação. Por conseguinte, o sujeito da atividade educativa se encarna em uma parte da sociedade – por sinal minoritária – e o objeto – produto passivo da sociedade –, na maioria. Desse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação do gênero humano – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos e cuja missão é transformar os demais. (...). Ao se afirmar que os educadores devem ser educados, rejeita-se que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarne em uma parte da sociedade que não exija também sua própria transformação (VAZQUEZ, 2007, p. 148).

A atual conjuntura propõe desafios, no qual, tece demanda voltadas para a práxis educativa, de forma que revolucione e renove o trabalho docente.

Sendo assim, é fundamental que essa formação inicial e continuada seja comprometida na constituição do profissional e da pessoa, e não como depósito de experiências e ideias de outrem. Essa constituição profissional precisa estar diretamente articulada com vivências que estejam voltadas para o contexto social.

> Na tarefa de transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não pode aceitar o dualismo de "educadores e educados". A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. 'Ao transformar a natureza' – dirá Marx em outro lugar – 'o homem transforma a própria natureza[42]', em processo de autoformação que jamais pode ter fim. Por isso, jamais poderá haver educadores que não requeiram, por sua vez, ser educados (VAZQUEZ, 2007, p. 148).

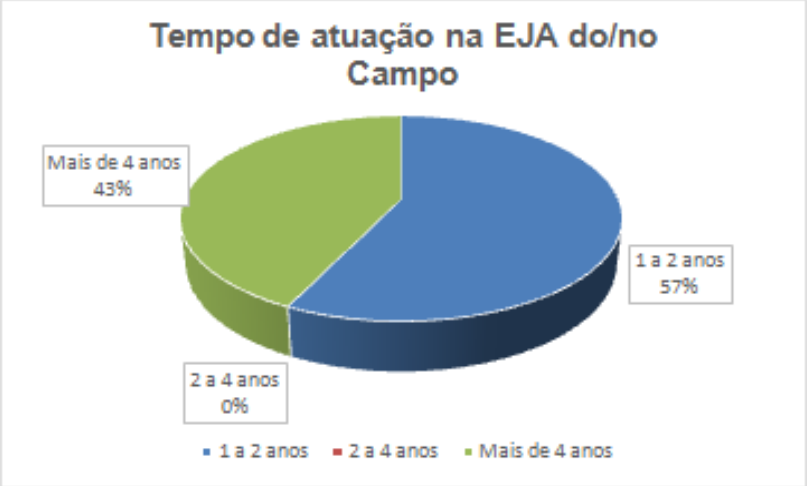
É preciso percebermos as contradições que estão por trás das ofertas de cursos de formação continuada a curto prazo, pois, não atendem a proposta de formação contínua, mas sim, atendendo a lógica mercadológica. Assim, vale salientar que uma formação que só atende as propostas emergenciais, seja para adaptar a exigência do mercado, para adaptar

[42] Conferir: O Capital

legislações, para implantar propostas de qualquer governo, não se constitui como um *continuum*, não pode ser denominada contínua.

Outra variável foi o tempo de serviço destes profissionais (professores e coordenadores pedagógicos) na rede municipal de ensino (via concurso público), e no momento da coleta, a maioria dos profissionais possuía mais de quatro anos de atuação na EJA-Campo, o que sobre o objeto de estudo a formação de professores nas gestões 2013-2016 e 2017- 2018 não contribuiu para fornecer elementos enfrentados por eles, durante esta vivência histórico-temporal. Outro dado presente no gráfico, é que os profissionais que atuam mais de quatro anos equivalentes a 43% destes foram convocados via concurso público municipal em 2002, e, prestaram o concurso para atuar no Campo. Os 57% presente no gráfico nº 06, são profissionais que atualmente estão atuando na EJA-Campo, porém, são professores concursados para aturem na Educação do Campo e foi o que ocorreu, uma vez que atuaram em outros segmentos ofertados no Campo. Para melhor compreender o exposto, segue o gráfico.

Gráfico 07–Tempo de atuação na EJA - Campo



Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Outro dado importante que observamos na EJA-Campo é que o município de Itabuna vem ofertando nos últimos 16 anos a primeira Etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Essa Etapa atualmente ocorre em seus espaços territoriais (Campo), onde as turmas são formadas tendo o sistema de organização, as turmas multisseriadas, contando com até cinco anos de ensino (1º ao 5º) e professor unidocente. Esse profissional que atua na Educação do Campo na Rede desenvolve diversas funções dentro do espaço educativo, pois, esses contam apenas com a presença do professor e aluno. Sendo assim, o professor precisa realizar as

tarefas que não lhe cabe, como organização do espaço (limpeza), preparação dos alimentos (merenda escolar), dentre outras atribuições. Essas definições reforçam a tese da exploração dos trabalhadores em educação, como consequência do desmonte do Estado pelo capitalismo.

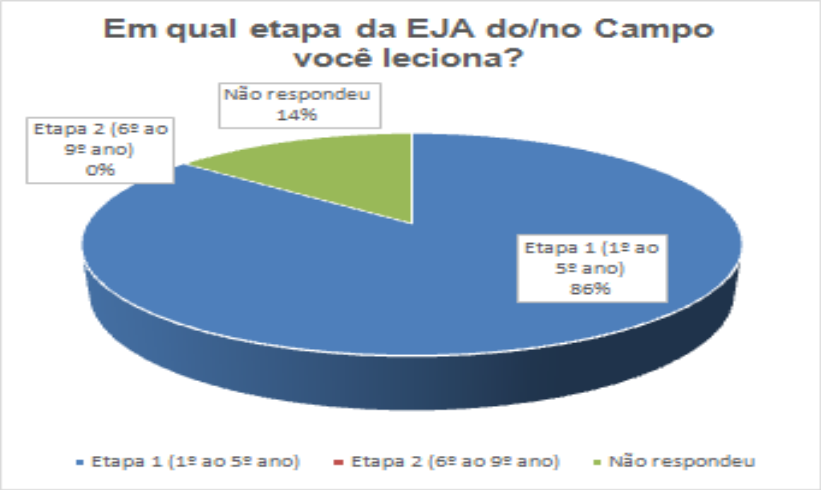
Com isso, visualizamos as contradições no processo de formação humana, onde um professor responsável pelo processo ensino e aprendizagem, dentro de um tempo de 4 horas/aula diária, trabalha em função da aprendizagem de seus alunos, no qual, a turma conta com necessidades e precisaria de um melhor investimento para a consolidação da aprendizagem. Mas, o mesmo dentro da ação educativa, ainda são cobradas outras atribuições que não cabe na carga horária de trabalho, comprometendo o processo ensino aprendizagem. Essa organização responde a sistema do capital, pois apenas preocupado em preparar o sujeito para o mercado de trabalho e não preparar sujeitos emancipados. Isso bem presente na reflexão da obra "A Educação para Além do Capital" elabora o pensamento exposto no fragmento a seguir:

> O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso, que torna possível a instalação de um injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (MÉZÁROS, 2008, p. 6).

Perceber as contradições na formação dos sujeitos e que não buscam atender a emancipação do mesmo. Conforme Mészáros (2008), a emancipação humana é a condição sem a qual é impossível superar o sociometabolismo do Capital, no qual, o máximo que pode acontecer é a emancipação política, mas enquanto faz de contas.

Outro que merece ser destacado, é que após o término da etapa do Ensino Fundamental I ofertada, os educandos que desejarem dar continuidade aos estudos precisam deslocar dos seus contextos para outros espaços localizados na zona urbana da cidade de Itabuna ou de outras cidades circunvizinhas, como Ilhéus, Itapé ou Itajuípe, para dar continuidade aos estudos, pois o município não oferta em suas comunidades. Esse deslocamento ocorre via transporte coletivo escolar público ou coletivo municipal. Os que não conseguem, devido alguma limitação, permanecem em seus espaços sem os estudos. Para melhor ilustrar o apresentado, segue os dados em gráfico:

Gráfico 08 – Etapas da EJA ofertadas na Rede



Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

No gráfico de nº 08, sobre as etapas da EJA ofertadas na rede, os dados demonstram que 86% dos professores que lecionam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) percebem que no Fundamental II (6º ao 9º ano) não existe atuação de profissionais, devido a Rede Municipal não oferecer esse segmento no Campo, mas, apenas na zona urbana. Os que não responderam a essa questão, um total de 14%, são os docentes que atuam na função de coordenação pedagógica. Diante desses dados, percebemos que ainda não apresenta de forma visível a intenção do Sistema Público Municipal em propor a continuidade dos estudos aos sujeitos, pois, sabemos que a educação é um dos canais que corroboram com a emancipação humana e transformação social.

Aspecto a ser observado no gráfico apresentado, é que aos alunos do campo não está sendo garantido o que preconiza a LDBEN, no que se refere ao direito de estudar na localidade onde mora, sendo que a maioria dos governos tem priorizado transportá-los para estudar nas áreas urbanas o que inclusive pode provocar a interrupção dos estudos.

4.1.3 Análise da Formação Continuada da EJA-Campo em Itabuna

A análise se deu por meio dos dados informações levantadas pelos instrumentos utilizados nessa pesquisa, objetivando compreender o que foi coletado, confirmar ou não, os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno. Buscamos a frequência de termos que estabeleçam relação com o fenômeno analisado, bem como a sua não frequência, que possa fornecer dados para discussão diante do objeto que é a formação continuada de professores da EJA-Campo no município de Itabuna.

Na categoria formação de professor, buscamos saber qual a concepção dos professores da EJA-Campo, sobre a proposta de formação continuada do município de Itabuna, cujo objetivo foi o de verificar se houve avanço ou retrocesso na oferta desta formação. Já a análise de "Política de formação continuada global-local" remete a pensar se a proposta de Formação Continuada do município de Itabuna encontra-se articulada com a Política Nacional de Formação de professores.

Referindo-se à questão da formação continuada, percebemos que no município de Itabuna os professores e coordenadores pedagógicos pesquisados, definem formação continuada como aperfeiçoamento, porém, afirmaram no grupo focal que não é o que ocorre no município de Itabuna para os professores que atuam na EJA-Campo.

> Existe uma política de formação sim, para professores de jovens e adultos, mas é universalizada, eu sempre participei. Era universalizada. É para todos, independentemente da modalidade campo, prisional ou urbana. Uma proposta só. (Transcrição literal da Prof.ª Souza- Escola Girassol).

> Muitas vezes a gente que é professor do campo participa dessas formações, mas não tem nada a ver com a nossa realidade, a gente fica voando tentando se encontrar (Transcrição literal da Prof.ª. Santos- Escola Rosa).

Percebemos nas falas dos pesquisados que estes justificam seu desconhecimento sobre a Proposta de Formação Continuada para EJA-Campo, e indicam a necessidade de garantir a formação continuada para os professores, sobretudo uma formação que contemple os princípios e fundamentos das Escolas do Campo. Espera-se que esta, entre outras ações, contemple as necessidades, a realidade e a identidade da comunidade que vive no campo.

Em nosso entendimento, mediante as falas apresentadas pelos pesquisados que atuam na EJA-Campo, tal concepção está relacionada ao propósito de atender as necessidades do mercado de trabalho diante das necessidades emergentes do sistema capitalista.

Segundo Saviani, (2012, p.16), "a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade que ela se insere". Assim, propõe explicar as contradições inerentes à educação na sociedade capitalista, a partir dos fundamentos das teorias críticas. Defendendo que a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Contrapondo-se a isso, as educações tornaram-se instrumentos para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade.

No entanto, foi apresentado pelos pesquisados que compreendem a formação continuada como um processo contínuo de formação, que deve ser pensado por todos os envolvidos no processo, para que as especificidades sejam levadas em consideração, na perspectiva de qualificar a prática docente.

> Então é justamente isso, o que a gente quer é uma proposta de formação continuada para o campo, para os alunos do campo. Algo que nos ajude a resgatar e valorizar os interesses do homem do campo. Precisamos disto. (Transcrição literal da fala da Profª. Santos- Escola Rosa).

Na tentativa de responder como está sendo ofertada a proposta de formação continuada no referido município, a participante expressa descontentamento quando revela que a formação continuada está sendo vivenciada como algo pontual. É importante destacar, que mesmo as repostas desses pesquisadores no grupo focal não apresentando diretamente a discussão referente à formação continuada, as falas sinalizam outras contribuições ao considerarem a necessidade da coerência na proposta de Formação Continuada, assim, contribuindo para o exercício da prática docente emancipadora.

Os professores e coordenadores pedagógicos compreendem a formação continuada, como uma ação continua, consideram necessária a participação dos profissionais que atuam na EJA-Campo, por compreender que por meio dela, será possível identificar as necessidades do seu contexto e possíveis mudanças na prática docente. .

> Muitas vezes, a gente que é professor do campo, participa dessas formações continuadas ofertadas pela SEC, mas não tem nada a ver com a nossa realidade, a gente fica voando tentando se encontrar (Transcrição literal da fala da Prof.ª. Nascimento- Escola Antúrio).

Outros elementos foram surgindo nas falas dos pesquisados, tratam da descontinuidade das Propostas de Formação Continuada/ou Políticas Públicas. Necessário se programar Políticas de Estado e não Política de Governo. No nosso caso a Proposta de Formação Continuada de professores, consideradas como à melhoria da qualidade da prática docente, de forma processual e contínua, deveria deixar de ser Política de Governo e assumir na Rede, a posição de Política de Estado.

> No município de Itabuna, não tem uma política de formação continuada para professores, mas sim, propostas de governo, no qual a cada gestão apresenta a sua e às vezes não pensado na totalidade, porém, não respeitando a especificidade de cada segmento. (Transcrição da fala Coord. Jesus- Escola Rosa)

Diante do que foi explicitado, contextualizado com a fala da coordenadora pedagógica da EJA-Campo, acima evidenciada, percebemos um emaranhado de contradições. Apresentamos um elemento que percorre nossa discussão teórica neste trabalho, no que refere à indicação dos professores em relação a ausência de uma formação inicial sólida para trabalhar na EJA-Campo, pois o curso de graduação não permitiu essa preparação de forma consolidada. Sendo assim, ausência dos conhecimentos teóricos para articular aos conhecimentos práticos. Sabemos que a Formação Continuada não dará condições para suprir a deficiência apresentada na formação inicial, mas sim, aprofundar os conhecimentos

apreendidos historicamente na busca de qualificar a prática decente, corroborando com o que a Política Nacional de Formação aponta para a

> formação continuada não se pode desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação, uma vez que o saber é construído ao longo do percurso (BRASIL, 2005, p.24)

Por outro lado, as questões vistas por nossa pesquisa dentro de uma dada irregularidade sinalizam a formação continuada como ação contínua obedecendo a uma sequência lógica e coerente das informações, visando a melhoria da prática docente para atender as demandas da comunidade e não do mercado.

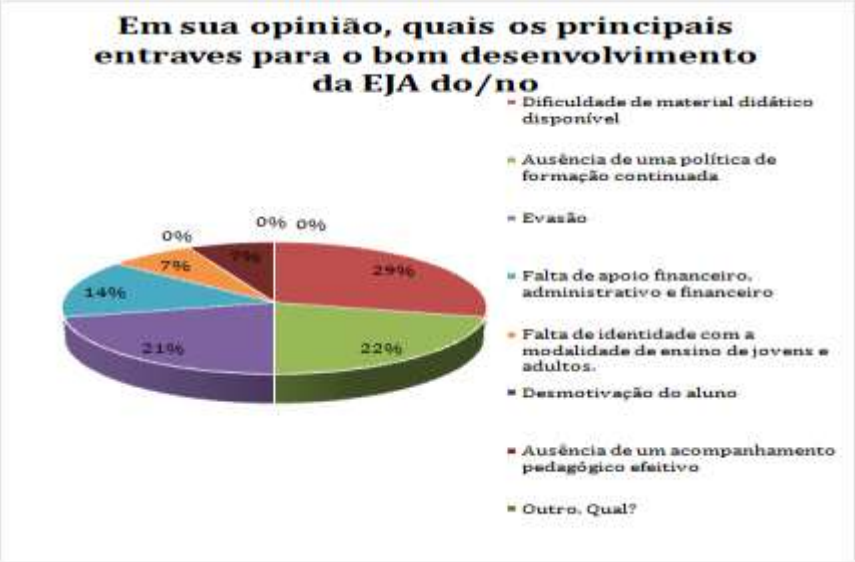
> É preciso parar para avaliar e reavaliar a prática docente que vem sendo desenvolvida nos espaços campesinos, junto aos homens e mulheres trabalhadores. Buscando ajustar a proposta e metodologia de ensino para atender as necessidades da comunidade escolar do campo, em função de qualificar o trabalho prestado a comunidade. (Transcrição literal da fala da Coord. Silva- Escola Tulipa)

Pudemos depreender através da fala da coordenadora pedagógica que, além de não conseguir articular, a proposta trabalhada na formação continuada com a prática docente, por apresentar elementos mais gerais e não trata da especificidade da modalidade da EJA-Campo, como desejariam que fosse. Acreditando ser preciso que o professor reflita com clareza, concepções de homem e de mundo, para que tenham condições de oferecer aos seus alunos, uma educação para autonomia.

Na fala da coordenadora pedagógica, percebe que o trabalho docente defendida pela SEC para a EJA-Campo, não tem contribuído para os movimentos de lutas na comunidade. É notório afirmar que os movimentos sociais têm se constituído historicamente como uma possibilidade para os povos excluídos lutem por seus direitos negados e por condições de uma vida digna. Assim, a escola do campo, ao ressignificar suas ações, deverá compreender a necessidade da inserção dos movimentos de lutas pela terra e pela Educação do Campo. E que tais movimentos se configurem como espaço de denúncia das condições desumanas a que os povos do campo têm sido submetidos ao longo da história em relação ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, bem como à participação social e política.

Sendo assim, Caldart (2004) sinaliza que o desafio que impera hoje para os sujeitos do campo é a práxis, ou seja, avançar na clareza teórica e prática, para assim dar saltos qualitativos na luta política e na prática docente que são produzidas/construídas no cotidiano escolar.

Gráfico 09 – Os entraves para o bom desempenho da EJA-Campo



Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Segundo informações no gráfico de nº 09, percebemos que outros fatores precisam articular melhor para que a EJA-Campo tenha resultados. Como sinalizado por 22% dos pesquisados, faz-se necessário que o município tenha sua política de formação continuada atendendo as políticas globais. De forma que apresente no contexto da formação continuada, proposta voltada para atender as necessidades da modalidade. Outro fator sinalizado foi a ausência de material didático por 29%, pois como uma prática docente que atenda a qualidade no processo ensino e aprendizagem, sem acesso do referido investimento público.

Os pesquisados durante a realização do grupo focal responderam que o município não possui política de formação continuada para os professores da EJA-Campo, apenas tem um grupo professores formadores, que realizam a formação continuada, porém envolvendo os profissionais do urbano e campo.

> [...] na verdade a gente participa das formações porque entre aspas a gente é obrigada a participar de formações, mas quando a gente chega para nossa área, a gente não aproveita nada do que teve na formação, pelo menos eu trabalho em uma área de assentamento, então é totalmente diferenciado, até das outras escolas do campo mesmo, área de assentamento você sabe que é total diferenciada. Eu vou tenho que buscar, eu fiz pedagogia da terra que já foi voltada para essa realidade. Para mim se torna mais fácil por causa da minha formação, que eu tive essa formação que foi pelos Movimentos Sociais. Foi dessa forma. Mas se eu for trabalhar da forma que foi colocada pelo município, não tem como, a evasão é geral na minha área principalmente. (Transcrição literal da fala da Prof.ª. Nascimento-Escola Antúrio).

Assim, nos faz pensar que não houve a proposição de um estudo coletivo sobre o que se vinha pensando sobre a Formação Continuada de professores, seja por meio da Política Nacional de Formação dos Profissionais em Educação Básica via Decreto nº 6.755 de 29 de

janeiro de 2009 e Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, ou de outras bases legais, para que assim, pensasse a proposta de Formação Continuada tanto na gestão de 2013-2016, quanto na gestão 2017-2018. Nesse sentido, ambas as propostas de Formação Continuada da Rede não foram pensadas para atender as especificidades da EJA-Campo. Conforme discutimos no encontro, todos afirmaram que o município não possui a proposta especifica para atender a modalidade apresentada, como segue no gráfico abaixo.

Gráfico 10- Política de Formação Continuada para EJA-Campo

Fonte: Dados coletados pela autora durante a pesquisa, 2017

Segundo dados presentes no gráfico nº 10, apresenta que 100% dos professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo da Rede, afirmam não ter existido formação continuada especifica para a EJA-Campo no período de 2014 a 2018. Durante esse período a Rede ofereceu formação continuada para atender ao geral e não as especificidades da modalidade EJA-Campo. Sempre considerou também como formação continuada, os seminários, encontros, oficinas e cursos que eram pensados para todos os segmentos e modalidades de ensino, e desenvolvidos por um professor formador da Rede.

Assim, vale ressaltar que a Formação Continuada que a Rede oferece para os segmentos tanto que atuam no urbano quanto no campo, ocorre um encontro a cada mês, dentro do calendário escolar do ano em curso, porém, são realizados na Casa do Educador que fica no Centro da cidade, e os profissionais do Campo são convocados a participar. Foi afirmado no grupo focal, pelo pesquisados, que atuam na EJA- Campo em Itabuna, que impossível participar das formações continuadas com frequência, sendo que são lotados no turno noturno na EJA-Campo e em outro turno estão lotados em outro segmento e/ou em outra cidade, ficando impossibilitado de frequentar mensalmente das formações que a Rede oferece.

> [...] eu mesma tenho uma grande dificuldade, quase não participo das formações, tanto em área de assentamento quanto fora. Eu sou filha de assentado e moro no assentamento. E outro agravante maior ainda é a distância de quase 4 km para o ponto de ônibus, o último ônibus que eu tenho que pegar é seis e meia e as reuniões começam esse horário. Então, se eu tiver onde dormir eu venho, senão eu fico na sala dando aula. Então a gente coloca tudo isso, mas você não é visto, não é valorizado. O que me coloca ainda em formação são as formações que a gente tem com o nosso grupo do campo, porque a gente coloca as nossas especificidades eles montam o projeto voltado ao que a gente está fazendo e eles vêm essa realidade nossa. Para mim mesmo, eu acho que as formações do núcleo são melhores do que você ir para a formação própria da EJA, porque não é a formação da EJA do campo. É a formação da EJA geral que não especifica nada do campo. (Transcrição literal da fala da Prof.ª. Gonçalves-Escola Margarida)

> [...] e como você colocou, a questão do tempo quando você vem para a reunião. É marcado às dezoito horas, nosso transporte é às dezenove, aí às vezes por causa de vinte minutos, porque por exemplo a reunião era para acabar… vamos dizer que a reunião dure duas horas, ela nunca dura esse tempo, termina sempre antes, mas você já perdeu seu ônibus. Então, se eu perder o de seis e meia, só tenho onze horas, fora a caminhada de 4 km. Então, as vezes a gente fica com a falta por causa disso, porque não tem como vim. (Transcrição literal da fala da Prof.ª Costa- Escola Tulipa).

De acordo com relatos dos docentes que participaram do grupo focal, os mesmos, assumiram um movimento de idas e vindas e sempre trazendo à tona a problemática da ausência de formação continuada na Rede que realmente atenda a especificidade da modalidade em questão, de forma a possibilitar uma formação emancipatória. Nesse sentido, as discussões vão sendo desencadeadas tendo a participação e confirmação de todos os pesquisados na luta por uma política de formação continuada que seja pensada para a modalidade da EJA-Campo.

Outra fala a que gostaríamos de dar ênfase, por apresentar um elemento que percorre nossa discussão teórica neste trabalho, é a do reconhecimento por parte do professor da deficiência da formação continuada desses trabalhadores na rede municipal de Itabuna, e de que seria possível melhorar se os professores estivessem imbuídos de conhecimentos teóricos articulados com o conhecimento prático. Segundo relato no grupo focal pelos participantes:

> Gostaríamos que a nossa rede municipal, tivesse uma proposta de formação específica para atender as necessidades dos professores e coordenadores que atuam na modalidade de EJA-Campo, para que assim, pudéssemos ser bem mais preparados para lidar com as especificidades da referida modalidade. (Transcrição literal da fala exposta no grupo focal).

Contudo, compreendemos mediante a pesquisa realizada na Rede, que a formação continuada não tem o papel de suprir a deficiência da formação inicial, mas sim o de aprofundar os conhecimentos apreendidos historicamente na busca de uma melhor

qualificação profissional. No qual, corroborando com a formação, como sendo um processo de continuidade, de forma que obedeça a uma ausência logica e coerente das informações, visando à qualificação da prática docente de forma a atender as demandas da comunidade escolar e não as do mercado de trabalho.

Diante da pesquisa é notável a não articulação entre a Política Nacional de Formação e a Proposta de Formação Continuada para professores da EJA-Campo da Rede, que por sua vez, vale frisar que foi possível, chegar a essas conclusões por meio das análises dos documentos legais Local, através dos dados coletados no questionário e as entrevistas individuais com os coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, como também, nos dois momentos do grupo focal com professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo.

4.2 A contribuição da pesquisa para a sociedade local

Em linhas gerais, as pesquisadoras buscaram analisar a formação continuada para professores da EJA-Campo no município de Itabuna, verificando os limites e /ou possibilidades de uma formação emancipatória. Enquanto proposta do mestrado profissional, este trabalho teve como produto final da pesquisa, realizamos três encontros para formação continuada para os professores e coordenadores da EJA-Campo. Desta forma, partimos do princípio que a nossa contribuição precisava atender a dimensão pessoal e social, pois, enquanto seres sociais e políticos que somos, a nossa prática precisava alicerçar-se no compromisso político com a classe trabalhadora.

No primeiro encontro de formação continuada realizada com os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo (APÊNDICE H), desenvolvemos a seguinte pauta de estudo: uma mística do Matuto no Cinema, após a exibição da mística, abrimos para uma discussão entre os participantes (professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo) que possível perceber o sujeito na condição de não escolarizado, mas que dispõe de condições de letramento para ler e interpretar a vida real, ou seja, seu cotidiano; dialogamos no círculo de cultura sobre a temática Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais, um artigo de autoria de uma professora formadora da EJA, Tania Maria de Melo Moura, que apresenta uma discussão buscando problematizar sobre a formação para educadores que atuam na educação escolar de jovens e adultos.

Para efeito didático, mas ao mesmo tempo conceitual, a discussão percorreu atendendo aos seguintes pontos: verificando a discussão sobre o tratamento que o Estado Brasileiro vem dando à formação e à carreira dos professores da EJA ao longo do processo histórico, em

relação às políticas públicas, ao arcabouço legal e ao currículo**,** os movimentos que vêm emergindo, a partir da década de 1990, no sentido de dar uma direção à modalidade e examinando o "silêncio permitido" das instituições formadoras e das instituições mantenedoras da modalidade em torno da formação inicial e continuada; e finalmente compreender alguns desafios e perspectivas em torno da temática em estudo. Nessa proposta contamos com uma atividade em grupo e socializada por meio de uma roda de diálogo sobre a temática em estudo. Vale frisar, que a proposta teve continuidade em tempo comunidade, onde levaram pontos pertinentes que foram discutidos na formação para desenvolver nos seus espaços formativos, a citar os encontros de ACs., realizados com o acompanhamento do coordenador pedagógico.

No segundo encontro de Formação Continuada realizada com os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, desenvolvemos a seguinte pauta de estudo (APÊNDICE I) e dialogamos no círculo de cultura O trabalho docente na EJA-Campo, tendo como base artigo do professor Saviani.

Porém, com as duas formações realizadas junto aos professores da EJA-Campo, como produto desta pesquisa na Rede, podemos perceber que houve a participação dos professores e coordenadores pedagógicos. Foi possível visualizar o interesse dos participantes através do envolvimento nas propostas desenvolvidas durante os encontros realizados. E é de se considerar que essas ações, relatos de reelaboração da prática docente, no que diz respeito às questões voltadas à sistematização do conhecimento (conteúdo), ao planejamento e a metodologia formam as que mais sofreram influências e modificações no espaço de formação do professor e coordenador pedagógico da EJA-Campo. Para melhor justificar segue posicionamentos dos presentes sobre a formação continuada realizada por meio da pesquisa a citar:

> Participando da formação continuada para EJA-Campo, foi possível abrir os olhos para o verdadeiro objetivo da Educação do Campo. De forma a pensar nas temáticas especificas que atenda a necessidade do aluno da EJA- Campo. De forma a não voltar para atender ao mercado de trabalho, mas sim, fundamentada na formação humana integral, de forma a desenvolver a emancipação política do sujeito em formação. (Ficha de Avaliação da Formação Continuada – APÊNDICE O).

Diante do relatado pelos participantes da pesquisa durante os momentos de formação continuada, verificamos que quando há a participação dos professores e coordenadores pedagógicos no processo de formação continuada, ficam mais próximo da realidade e do atendimento as necessidades da modalidade EJA-Campo.

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática docente, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática docente.

No que se concerne a intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (PIMENTA, 2002). Nessa direção, os professores e coordenadores pedagógicos da EJA-Campo, dialogam sobre a sua prática docente, falando das suas concepções sobre o objeto de estudo desta pesquisa e como eles apreendem esse processo, através das suas metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEM PONTO FINAL)

A pesquisa permitiu-nos analisar as contradições subjacentes a esta política pública, entendendo-a como um processo histórico de lutas, fruto de uma totalidade, inserido na sociedade capitalista. Observamos dentro deste contexto, as singularidades evidenciadas, através da pesquisa de campo e na compreensão dos sujeitos envolvidos na política da EJA-Campo.

No decorrer da investigação encontramos uma série de contradições e possibilidades relevantes para que pudéssemos entender que a escola deveria ser um espaço de luta e de transformação da sociedade em benefício da aprendizagem e da igualdade de direitos e oportunidades, mas ao contrário, reproduz, através de suas práticas e ideologias, as desigualdades sociais. Com esse cenário percebemos que a profissão de professor tem sofrido mudanças ao longo dos tempos que interferem diretamente na sua formação profissional, deixando lacunas entre o ideal e o real no trabalho docente.

Nesta pesquisa cujo foco é a EJA-Campo, consideramos importante destacar que a literatura nos mostra a EJA como uma modalidade da Educação Básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no Ensino Fundamental e Médio, em idade própria. Dessa forma, caracteriza-se como Educação Pública para pessoas com experiências de vida, de trabalho e de desenvolvimento.

Contudo, não se limita apenas à escolarização, pois reconhece o direito humano fundamental de formação de jovens e adultos autônomos e participativos no contexto social. Tem assim, como objetivo primordial oferecer uma educação coerente com a realidade contemporânea, oportunizando inserção social destas pessoas.

Tenho clareza que as análises aqui apresentadas não dão conta de contemplar a totalidade do campo de pesquisa na área da formação continuada dos professores da EJA-Campo e nem foi essa a minha intenção, mas, apenas por meio do estudo com os professores e coordenadores pedagógicos, contribuir para fomentar o debate sobre as questões investigadas.

Acreditamos necessário enfatizar a capacidade que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa têm em acreditar na possibilidade de superação da ausência da formação continuada específica para atender a modalidade EJA-Campo, referentes ao trabalho docente e à sua formação, uma vez que esses, mesmo contando com as adversidades do sistema capitalista e, consequentemente, do sistema de ensino, mantiveram o sentimento de perseverança, não permitindo que desistissem de continuar buscando a qualidade na EJA-Campo.

Ancorados nos fundamentos da dialética materialista proposta por Marx, presente no objeto de pesquisa, nas opções metodológicas e na análise dos dados da literatura, dos documentos e do campo, verificou-se que não houve articulação entre a Política Nacional de Formação e a Proposta de Formação Local de Formação Continuada para professores da EJA-Campo, durante o período de 2014 a 2018 em Itabuna.

Sendo a práxis, que assegura a articulação entre teoria e prática de forma dialética, portanto contraditória, pressupõe uma relação dialógica e crítica entre os sujeitos, possibilitando momentos em que tomemos consciência da realidade, identifiquemos os condicionantes a que estamos submetidos e seus determinantes para que, de maneira clara, possamos transformar o cotidiano, a realidade e a nós mesmos, assumindo a dialogicidade como princípio orientador.

Na base do pensamento marxista, existe a ideia de que tudo se encontra em constante processo de mudança. E o motor da mudança são os conflitos resultantes das contradições de uma mesma realidade. Os conflitos existem desde o início dos tempos e é uma realidade que está sempre presente nas relações humanas e de trabalho. Eles existem por causa de vários fatores: necessidades e expectativas, diferentes pontos de vista, desrespeito ao próximo etc.

Nesta pesquisa buscamos analisar a formação continuada dos professores da EJA-Campo no município, como também identificar a proposta de formação continuada desenvolvida pela SEC e as influências no trabalho docente, verificando assim, o processo de formação continuada se responde os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

Percebemos na fala dos pesquisados que a formação continuada concebida se apresentava como mera atualização, objetivando preparar os profissionais para as demandas emergentes do mercado de trabalho, como se o professor não tivesse propriedade em relação aos conhecimentos que historicamente acumula durante o exercício do magistério e fosse preciso, a cada nova demanda da sociedade capitalista, atualizá-los a fim de que eles tivessem condições de servir a essa nova necessidade. Nessa perspectiva, os professores são vistos como polivalentes e alienados pelo capitalismo, sempre em busca da perfeição para poder assegurar seu espaço no mercado de trabalho.

Assim, fica claro que a proposta de formação continuada desenvolvida para SEC para atender a EJA-Campo não pode ser concebida com o mesmo olhar dos outros segmentos, como se verifica na que está sendo analisada nesta pesquisa. Se faz imperioso reconhecer as particularidades tanto dos professores, quanto do contexto educacional e, sobretudo, os colaboradores da formação (professores-formadores) precisam ter a clareza de que este

processo não pode ser estabelecido a priori. É fundamental que se faça anteriormente, uma análise do contexto da modalidade EJA-Campo e, somente após isso, se desenvolva a proposta de formação continuada.

Em todo percurso deste trabalho procurou-se discutir a formação continuada de professores da EJA-Campo em Itabuna, considerando as suas relações sociais, históricas e políticas, respeitando seu passado, sua cultura e sua identidade. Este estudo aponta a educação como processo de humanização que se efetiva enquanto práxis, mas por outro lado, ao verificar os fundamentos, rumos e sentidos da formação continuada de professores da EJA-Campo, evidenciam-se os paradoxos existentes no campo brasileiro, uma vez que este é constituído por relações capitalistas.

É nesse contexto que surge a EJA-Campo e por isso tentamos compreendê-la a partir de um princípio metodológico: o materialismo histórico dialético. Ao se pesquisar sobre as demandas da educação no município de Itabuna, sobretudo formação continuada da EJA-Campo, percebeu-se que a formação está intrínseca à produção da existência do ser humano. Os movimentos sociais do campo, nessa toada, buscam desenvolver a conscientização e o entendimento de que o trabalho, as relações sociais, a cultura e a luta pela terra são elementos importantes para a educação do homem, que deve se constituir em processos emancipatórios.

Constatamos que a vontade política dos professores e dos coordenadores pedagógicos da EJA-Campo de Itabuna é de que os encontros para formação continuada sejam sistematizados em conformidade com os dispositivos legais, de modo que efetivamente se torne uma política de formação continuada pensada para o campo. Para tanto, é relevante a construção coletiva de práticas docentes que superem o projeto hegemônico que está posto.

Assim, podemos compreender que os problemas referentes a formação continuada são identificados no contexto do trabalho docente, mas longe de serem analisados, interpretados e tampouco solucionados. A fala dos participantes do Grupo Focal revela desconhecimento ao que propõe a Política local de Formação Continuada para professores que lecionam na EJA-Campo, mas ao mesmo tempo aponta algo preocupante que é justamente a oferta da formação continuada da SEC, no qual fica evidente a ausência de um currículo para estudo que atenda aos anseios dos professores desta modalidade de ensino.

Outro fator contraditório diagnosticado durante a pesquisa, se refere a Proposta de Escola Grapiúna do município de Itabuna, no qual, não apresenta uma proposta específica de formação para professores da EJA-Campo no município. Ao analisar outro documento como Projeto Político Pedagógico da EJA e por meios de entrevista com as coordenadoras,

explicaram que não possuem esse documento orientador, entretanto, afirmaram desconhecer esse documento, mas que a Rede se encontra em processo de construção.

Apontamos como avanço na Rede, o primeiro encontro para formação continuada realizada pela SEC no ano de 2018, ainda que neste encontro a pauta tenha se voltado a discutir a EJA-Campo que possuímos e as possíveis temáticas de interesse da Rede para compor de fato a proposta de formação continuada dessa modalidade.

Quanto ao produto da pesquisa, tanto na fala dos pesquisados quando nos documentos analisados, notou-se a percepção de um avanço significativo na Formação Continuada dos professores da EJA-Campo. Foi observado que a Rede já se organiza para elaborar sua Política Local de Formação Continuada atendendo as especificidades de cada segmento e modalidade, o que, como visto, é fundamental para a qualidade da prática docente.

Os pesquisados apontam que a construção das Orientações Teórico-Metodológicas para compor a Política de Formação Continuada Local foi uma conquista, já que não possuíam, até aquele momento, nenhuma normatização capaz de guiá-los na formação continuada específica para EJA-Campo.

Acreditamos que esta pesquisa possa vir a contribuir com estudos futuros sobre a formação continuada e suas políticas, bem como colaborar com os debates em nível nacional a respeito da temática e, mais intensamente, naqueles que ocorrem no âmbito Rede Municipal de Itabuna com recorte na EJA-Campo e que tenham por objetivo (re)pensar, (re)elaborar e (re)estruturar a Política de Formação Continuada, propondo para além da qualidade do trabalho docente, uma melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

A aproximação com o local da pesquisa e os sujeitos investigados permitiram-nos conhecer quais eram as contradições e como elas aparecem nas falas dos sujeitos, revelando-nos que estão imbricadas na relação da prática docente. Diante disso, os dados evidenciaram que a formação continuada colocada em prática não atende as especificidades da modalidade pesquisada, pois são pensadas genericamente para todos os segmentos e modalidades da educação. Outra contradição consiste no fato de que os profissionais que operam na EJA-Campo do contexto da pesquisa moram na zona urbana, onde geralmente trabalham em turnos opostos aos que atuam nas Escolas do Campo, ficando difícil, em consequência, dar conta da carga horária destinada à aula, chegando a excedê-la para poder participar das formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município.

Diante do exposto, por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, constatou-se que através da formação continuada dos professores é possível proporcionar momentos de reflexão e avaliação das práticas docentes. Defende-se aqui, em respeito a isso, uma proposta

de formação continuada que seja realizada em parcerias, a fim de atender aos anseios da modalidade da EJA-Campo, bem como ofertada nos dias de ACs dos professores, proporcionado, assim, a participação dos profissionais nos espaços formativos e a elaboração e desenvolvimento, em conjunto, de um currículo aberto à diversidade humana, que atenda às necessidades de todos os educandos da EJA-Campo.

A Formação Continuada para professor da EJA-Campo, precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Os sujeitos do campo são diversos e está diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica. Mas, também aqui, há uma contradição a ser enfrentada, qual seja: a concepção de pluralismo que predomina hoje na sociedade é a de viés liberal que vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade, na construção de um projeto social e de unidade da classe trabalhadora. Vale salientar, que o respeito à diversidade que leva então à dispersão social, ao relativismo político e ao consequente enfraquecimento dos sujeitos coletivos.

O desafio colocado para a formação continuada da EJA-Campo, como uma visão na perspectiva de educação emancipatória, e o de revalorização ou de construção de um pluralismo desde outras bases políticas e teóricas. Pluralismo que no plano da educação seja diálogo, que pode ser de complementação ou de objeção e contraponto, mas que inclua sínteses, superações.

Por meio do exposto, é notório que a formação continuada para professor da EJA-Campo, busca por mudanças e o primeiro passo já foi dado: analisar e compreender sobre a modalidade EJA, as concepções dos professores e coordenadores pedagógicos como ponto de partida. Porém, essa constatação não garantirá a mudança nos moldes do que deveria ser esta a formação continuada dos professores, a nível municipal. Entre o panorama apresentado, os desejos de mudanças, a transformação social, a superação do modelo capitalista e o que é possível em sua singularidade, há uma série de contradições, que poderão ser superadas ou não.

A formação continuada dos professores da EJA-Campo, precisa estar cada vez mais perto do trabalho docente, apresentar propostas mais específicas do que generalizadas, pensar na diversidade do seu público, inserí-los não somente pedagogicamente, mas socialmente, ultrapassar a ideia de um contexto teórico que não é sustentado por reflexões epistemológicas, possivelmente transformará em contradições, logo, esse processo será transitório por meio da crítica.

Ao finalizar, propomos a Secretaria Municipal de Educação a oferta de Formação Continuada especifica para a EJA-Campo, de forma a contribuir para práticas docentes,

possibilitando uma educação verdadeiramente emancipatória e comprometida com a formação dos sujeitos públicos alvo desta modalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, dez.1999.v.20, n.68.p.143-162, jul/dez.2009.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado -** Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** n° I, v. 13. Brasília, ANPAE, 1997.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização– MOBRAL. História da Educação no Brasil.** Período do Regime militar. Pedagogia em foco, Vitória 1993. Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>. Acesso em: 03 de ago de 2013.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade - Para uma teoria geral da Política.** Tradução Marco Aurélio Nogueira, 19ª edição, Paz e Terra, São Paulo\ Rio de Janeiro, 2014.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Qualitative Research for Education.** Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

BORDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. 51-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Alunas e Alunos da EJA**. Brasília, 2006, p. 3-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentação. Acesso em: 12 jan.2017

_____. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 27 jul. 2007.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº. 1 de 03 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de

Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

_____. CONAE 2014. **Eixo IV – Qualidade da Educação Democratização do acesso, Permanência. Avaliação. Condições de participação e aprendizagem**. Brasília: MEC, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº. 3/2005**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso em: 8 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 09 nov. 2016.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**.** Parecer CNE/CEB n° 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2004

_____. Resolução CNE/CEB 2/2008. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União,** Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25. Disponível em: Acesso em: 09 nov. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Revista Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

_____**.** Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do campo**.** In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de Azevedo (Orgs.). **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo n.5ed. Brasília: UNIOCEG, UnB, MST, CNBB, 2004.

_____. **Educação do campo:** campo – políticas públicas – educação/ Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incra; MDA, 2008 109 p.; 19cm -- (NEAD Especial; 10). ISBN 978-85-60548-30-9**.**

_____. [Org.] **Caminhos para a transformação da escola:** Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pp. 155-178.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação.** [online]. 2005, n.28, pp.96-107, ISSN 1413-2478. http://dx.doi.org/10. 1590/S1413-24782005000100008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Marxista** – **As Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

_____. **A Dialética Materialista - Categorias e Leis da Dialética**, tradução Leda Rita Cintra Ferraz, Coleção Filosofia, Editora Alfa- Ômega, Série 1, vol., 02, São Paulo, 2004.

CONFINTEA**. Declaração de Hamburgo – Agenda para o Futuro.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelsnon. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer Teoria e Prática em Educação Popular.** Petrópolis, Vozes, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção**.** A perspectiva sócio histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; JOBIM, Solange. KRAMER, Sonia. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003, v. 107, p. 26-38.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida**.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 533-545, jul./dez. 2014. Disponível em: http//www. Esforce.org.br.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2013.

_____. ROMÃO, José. Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

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

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Cidade do Porto: Porto Editora, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GENTIL, V. K. EJA: **Contexto histórico e desafios da formação**. 2005. Disponível em: docente. http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/viviane%20kanitz%20gentil_nov200 5.pdf. Acesso em> 04 dez.2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou Máquinas**. Jornal "Avante!**", ano XX, n. 351, 24 de dezembro de 1916. Tradução: Thiago Chagas Oliveira, 2009.

_____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Propostas Curriculares de Suplência (2º segmento do ensino fundamental supletivo). In: **Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Política Pública de educação de jovens e adultos do RS**. Cadernos Pedagógicos EJA n. 1. abr., 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico** 2010/IBGE. Itabuna-BA, 2017.

_____. **Censo Demográfico** 2015/IBGE. Itabuna-BA, 2017.

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Setor de Legalização e Estatística da SEC.** Itabuna -Bahia, 2017.

_____. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos**., 2016.

_____. Lei nº 2.320, de 18 de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação de Itabuna – PME,** para o período de 2015 a 2024 e, dá outras providências.

_____. **Anuário estatístico sobre Itabuna**. Base dos dados 2013-2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e Mobral. 3. ed. São Paulo, 1979, p, 214. Cortez/Autores Associados.

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

KONDER, Leandro. (1981). **O que é dialética**. 25ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

_____. **O que é dialética**. 2ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 24

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2013.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

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

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LIMA, Lisângela Silva.; SANTOS, Arlete Ramos.; LIMA, Lizandra Silva.; Formação Continuada do professor que atua na modalidade da Educação de Jovens e Adultos -EJA no Campo em Itabuna-BA.In: **Museu Pedagógico, XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional - Estado, política e sociedade: está o mundo de ponta cabeça?,**2017. Vitória da Conquista- Bahia, 2017.

_____. OLIVEIRA, Niltânia Brito**.** A prática docente dos professores do campo: um estudo em desenvolvimento no município de Itabuna – Bahia**.** In:**VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais.2017**, Vitória da Conquista, Anais**,** Bahia, 2017. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2481-2493, 2017.

_____. OLIVEIRA, Niltânia Brito. O caminho formativo dos professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA no município de Itabuna-BA. In: **II Congresso Internacional e IV Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação**: A busca da unidade na diversidade. 2018. Ilhéus- Bahia, 2018.

_____. Lisangela Silva.; SANTOS, Arlete Ramos.; MENEZES, Janaína de Oliveira. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): Percepções sobre Avanços e Desafios Contemporâneos. In: **III Encontro do Coletivo Paulo Freire. Educação e Direitos humanos: realidade ou utopia**?2018, Ilhéus-Bahia, 2018.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução*:* Álvaro Pina. 3. Ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 1989c.

_____. **Manuscrito Econômico-Filosóficos**, texto integral, tradução Alex Martins, 2ª impressão, editora São Paulo Martim Claret; 2006.

_____. **Contribuição a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, tradução de Lícia Ehlers, 1ª ed., Expressão Popular, São Paulo, 2010.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. 1930- **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição / István Mészarós ; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

_____. **A teoria da alienação em Marx** / István Mészáros; tradução Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo,2006.

_____. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. -São Paulo, Boitempo, 2005.
_____**Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. -1.ed.revista. São Paulo, Boitempo, 2010.

_____. **A ordem da reprodução sociometábolica do capital. In: para além do capital:** rumo a teoria da transcrição. São Paulo: 2002.

_____. SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul. /set.1993.

_____. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Possibilidades e limites de transformações das escolas**

do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo- UFMG. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). Educação do Campo: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORAE**S,** Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação,** 2001/vol. 14, n. 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001 – pp.7-25.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

RAMALHO, Betânia. NUÑEZ, Isauro B. **Formar o professor e profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.208.

RODRIGUEZ, Margarita Victória**.** A pesquisa Social. Contribuições do método Materialista histórico- Dialético**.** In: CUNHA, SOUSA E SILVA (orgs.), **O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Coleção Políticas Públicas, Autores Associados, Campinas 2014, p 131 1 152.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **- "Ocupar, resistir e produzir também na educação*!*"**: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2010. 223f.: il.; col.

_____. **Questionário de pesquisa do Projeto de Pesquisa, Políticas do PAR nos municípios baianos de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna – Bahia,** 2016.

_____. SOUSA, Gilvan dos Santos. Um estudo das relações entre EJA e a educação do campo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, set. /dez.2012. p.237-256.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Batista Neto, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. Interritórios. **Revista de Educação.** Universidade Federal de Pernambuco. INTERRITÓRIOS | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR |v.2 | n.3, 2016 ISSN 2525-7668

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação contemporânea).

_____. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e aluta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Letícia Andrade. **A Política Educacional de Jovens e Adultos (EJA) em Ibirataia:** Concepções de Professores e Alunos. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus-Bahia, 2016.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Vozes, Petrópolis, RJ. 2008.

_____. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. p. 443-461.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. Ed. – 15. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. – 15. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO, MEC. 2004. **Educação de jovens e adultos:** uma memória contemporânea, 1996, 2004 / Organizado por Jane Paiva. Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília.

_____. Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 155

APÊNDICE B- TCLE -Termo de Consentimento para Assessoria da EJA 156

APÊNDICE C-Termo de Compromisso de uso de dados de arquivo 157

APÊNDICE D - Autorização (imagem) 158

APÊNDICE E- Questionário para Professor e Coordenador Pedagógico da EJA-Campo 159

APÊNDICE F- Roteiro de Entrevista Individual - Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo 164

APÊNDICE G- Roteiro para o Grupo Focal - Professor e Coordenador Pedagógico da EJA-Campo 165

APÊNDICE H- Programação da 1ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018..... 167

APÊNDICE I- Programação da 2ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018..... 169

APÊNDICE J- Programação da 3ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018..... 171

APÊNDICE L- Comanda da Atividade Prática 173

APÊNDICE M- Frequência dos encontros de formação continuada da EJA-Campo.. 176

APÊNDICE N-Frequência dos encontros de formação continuada da EJA-Campo/Tempo Comunidade..... 177

APÊNDICE O-Avaliação da Formação Continuada 178

APÊNDICE P- Resultado das produções dos Grupos de Trabalhos..... 179

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A-Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna- Ciclo de Formação do Ensino Fundamental (versão Preliminar) 2001 181

ANEXO B-Proposta Político-Pedagógica do PROEJA I e II - 2001 191

ANEXO C-Proposta Político-Pedagógica Educação do Meio Rural – 2001.....198

ANEXO D- Proposta Político –Pedagógica PROEJA - 2016 212

ANEXO E- Portaria Nº 015/2017 - Matrícula da Rede Municipal de Itabuna para o ano de 2018..... 222

ANEXO F- Anuário Estatístico de Itabuna 223

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, na pesquisa **"A Política Educacional de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo em Itabuna – BA ",** desenvolvido por mim, **Lisângela Silva Lima**, orientado pela professora Arlete Ramos dos Santos, junto ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica na UESC. A pesquisa tem como objetivo analisar a política educacional de formação continuada de professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do/no Campo e seus reflexos no trabalho docente, estabelecendo relação entre teoria e prática educativa.

No caso de aceitar fazer parte desta investigação, o (a) senhor (a) participará dos encontros do Grupo Focal, quando será convidado a ler e discutir textos, refletir sobre a política educacional de formação continuada para EJA do Campo e pensar coletivamente em ações de fortalecimento da política educacional de formação continuada do professor que atua na EJA -

A pesquisadora fará anotações do que ocorrer no grupo no seu diário de campo, e também convidará o (a) senhor (a) a produzir textos relatando as suas reflexões, estudos e planejamentos. Além disso, você será convidado a conceder entrevista, sendo uma antes de iniciar o estudo e outra ao seu término. Lembramos, portanto, por se tratar de uma investigação pautada no diálogo, todo o processo de construção de conhecimento respeitará o sujeito e seus argumentos, e todo o grupo e o pesquisador serão responsáveis pelos registros das atividades, coleta de dados e avaliação dos resultados.

Por se tratar de uma atividade que já é realizada regularmente na rede municipal, não se esperam riscos importantes decorrentes da sua participação. Contudo, é importante dizer que você deverá ter a disponibilidade de seu tempo para participação das reuniões. Durante os encontros também é possível que haja algum desconforto, mas nos comprometemos a suspender a qualquer momento que desejar. Também garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração ao participante, e que mesmo que não previsto, caso o participante tenha gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido pelo pesquisador. Salientamos que é garantido o direito à indenização ao participante por qualquer forma de dano decorrente da pesquisa. O (a) Sr (a) terá liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, se recusar a participar, bem como para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, mesmo depois de ter assinado este documento, e não será penalizado (a) de nenhuma forma. Caso desista, basta avisar às pesquisadoras e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo (a) senhor (a) serão destruídas imediatamente ou devolvidas para o (a) senhor (a), sem que haja nenhuma forma de prejuízo.

Ainda, se for sugerido pelo grupo o uso da gravação, solicitamos a permissão para o uso desses recursos como forma de melhor apreensão das informações. Ressaltamos que preservaremos todos os dados coletados, e que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão, serão transcritas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possa identificar o sujeito da pesquisa, esclarecendo que não serão veiculadas em nenhum meio. Asseguramos que os dados de identificação e outros confidenciais serão mantidos em sigilo de forma a resguardar sua privacidade e integridade moral. Como responsáveis por esse estudo, temos o compromisso de manter em sigilo absoluto todos os seus dados, declarações e opiniões.

A sua participação neste estudo será importante, pois os resultados deste trabalho podem fornecer subsídios para fortalecimento da Política Educacional de Formação Continuada do município. Ademais, uma vez esclarecido o objetivo da pesquisa e sua participação, pedimos que assine o presente documento, impresso em duas vias iguais (uma será sua e outra ficará com a pesquisadora).

Desde já agradecemos.

_____ _____

Lisângela Silva Lima — Pesquisador Responsável - (73) 98848 - 3157 — 550 lisangelalivre@hotmail.com

Arlete Ramos dos Santos — Orientadora - (77)98835 – arlerp @hotmail.com

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada "A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO EM ITABUNA – BA". Fui devidamente informado (a) sobre o objetivo da pesquisa e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que me cause qualquer tipo de penalização. Fui informado (a) ainda que meus dados pessoais serão tratados confidencialmente, sem nenhum dano da minha integridade pessoal e moral.Itabuna - BA, _____/_____/ 2017.

_____ Assinatura

APÊNDICE B

TCLE –Termo de Consentimento para Assessoria da EJA

_____, ___ de _____ de 20_____.

À

Assessoria da Educação de Jovens e Adultos

Secretaria Municipal de Educação de Itabuna- BA

Senhor (a) Coordenador (a) do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Eu, _____, responsável pelo/a _____, conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado "A Política Educacional de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo em Itabuna – BA", desenvolvido pela pesquisadora **Lisângela Silva Lima,** e concordo com sua realização após a apresentação do Termo de Consentimento. Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes.

Atenciosamente,

_____

Carimbo com o nome do responsável institucional (item obrigatório)

Obs.: Caso o responsável não tenha carimbo, o mesmo deve escrever seu nome completo e número de cadastro institucional e, ou CPF, abaixo da assinatura.

OBS.: ***Quando o pesquisador principal for o Responsável pela instituição/setor, onde se dará a coleta dos dados, solicitar que um representante do Serviço assine em seu lugar.***

APÊNDICE C

TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS DE ARQUIVO

TÍTULO DO PROJETO:
EQUIPE DA PESQUISA:

Os pesquisadores do projeto de pesquisa acima identificados assumem o compromisso de:

1. Preservar as informações dos pacientes cujos dados serão coletados
2. Que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão
3. Que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possa identificar o sujeito da pesquisa
4. Que serão respeitadas todas as normas da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares na execução deste projeto.

ASSINATURA E CARIIMBO* DE TODOS OS MEMBROS DA EQUIPE:

_____

_____

_____

* Obs.: Caso os pesquisadores não tenham carimbo, o mesmo deve escrever seu nome completo e número de cadastro institucional e CPF, ao lado da assinatura.

EXEMPLO

APÊNDICE D

Autorização (imagem)

158

APÊNDICE D

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador(a) de cédula de identidade nº _____, **autorizo** a _____ a gravar em vídeo e veicular minha imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Cidade, _____ de _____ de 20___.

Ass._____

APÊNDICE E

Questionário para Professor e Coordenador Pedagógico da EJA-Campo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAIS DA EDUCAÇÃO – DCIE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo em Itabuna-BA.

Pesquisadoras: Mestranda Lisangela Silva Lima
Profª. Drª. Arlete Ramos dos Santos

Prezado (a) professor (a) e coordenador (a) pedagógico (a):

Estamos realizando a Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Básica. Faz parte como sujeitos dessa pesquisa os professores e coordenadores pedagógicos da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Gostaríamos de contar com você como coparticipante desta pesquisa, respondendo este questionário, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre a formação continuada dos professores da EJA-Campo em Itabuna -BA.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar a formação continuada dos professores da EJA-Campo no município de Itabuna-BA, buscando compreender a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos professores da EJA-Campo. Para tanto, esta pesquisa verificará também, como ocorre o processo de formação continuada de professores da EJA-Campo, se respondem os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

Para levar a efeito esta pesquisa, gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de preencher cuidadosamente este questionário, buscando dar respostas que expressem o que você pensa, suas impressões, opiniões e sentimentos sobre o que está sendo perguntado para fins deste estudo.

Cabe destacar que estaremos à disposição para realização de encontros e possíveis eventos relativos à pesquisa. Finalizando, ressaltamos que a identificação nominal é opcional e os dados são confidenciais e, quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes serão fictícios.

Respeitosamente,

Desde já, agradecemos sua participação e colaboração.

Contatos: lisangelalivre@hotmail.com

arlerp@hotmail.com

Ilhéus, BA, _____/_____/_____.

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Pesquisados: Professores e Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo-Itabuna-BA.

PRIMEIRA PARTE - Dados de identificação pessoal.

01. Nome:_____

02. Formação:_____

03. Tempo de atuação na EJA -Campo:
    ( ) De 1 a 2 anos
    ( ) De 2 a 4 anos
    ( ) Mais de 04 anos

04. Em qual etapa da EJA-Campo você trabalha?
    ( ) Etapa 1 (1º ao 5º ano)
    ( ) Etapa 2 (6º ao 9º ano)

05. Faixa etária dos alunos da EJA-Campo:
    ( ) De 15 a 20 anos
    ( ) De 20 a 35 anos
    ( ) De 35 a 50 anos
    ( ) Mais de 50 anos

06. Qual (is) seu (s) turno (s) de trabalho com a EJA-Campo?
    ( ) Diurno
    ( ) Noturno

07. Tempo de serviço em Educação na Rede de Itabuna?
    ( ) De 1 a 5 anos
    ( ) De 5 a 10 anos
    ( ) De 10 a 20 anos
    ( ) Mais de 20 anos

08. Você participou de algum curso de formação da EJA-Campo nos últimos 2 anos?
    ( ) Sim
    ( ) Não
    ( ) Qual?
    _____

09. Você se identifica com a modalidade da EJA-Campo?
    ( ) Sim
    ( ) Não

10. Por que está trabalhado na EJA- Campo?
    ( ) Porque me identifico
    ( ) Porque não tem outra carga horária
    ( ) Outro motivo
    ( ) Qual?
    _____

11. Em sua opinião, quais os principais entraves para o bom desenvolvimento da EJA -Campo no seu município? Marque as opções que, em sua opinião respondem à pergunta:
    ( ) Dificuldade de material didático disponível
    ( ) Ausência de uma política de formação continuada
    ( ) Evasão
    ( ) Falta de apoio financeiro, administrativo e financeiro
    ( ) Falta de identidade com a modalidade de ensino de Jovens e Adultos.
    ( ) Desmotivação do professor e do aluno
    ( ) Ausência de um acompanhamento pedagógico efetivo
    ( ) Outro
    (Especifique)
    _____

SEGUNDA PARTE - Sobre a prática educativa na educação

12. Na instituição que trabalha da EJA-Campo, você tem acesso a que materiais didáticos?

( ) livros	( ) Televisão	( ) DVD
( ) Microfone	( ) Aparelho de som	( ) Impressora

( ) papel ( ) Computador ( ) Internet
( ) revistas ( ) jornais ( ) Data Show
( ) mimeógrafo ( ) Acesso a todos os materiais citados.
( ) Outro
(Especifique)
_____

13. Existe um tempo na instituição que você trabalha reservado para as atividades relacionadas abaixo? Assinale quantas opções forem necessárias

( )Atendimento individualizado aos alunos/as

( ) Pesquisa

( ) Acesso à internet

( ) Conversas informais com os colegas

de trabalho

( ) Planejamento das atividades docentes
( ) Formação Continuada
( ) Preparar instrumentos de avaliação
( ) Discutir com colegas métodos e técnicas
( ) Leituras diversas

14.1. Na sua opinião, esse tempo é suficiente?
( ) Sim
( ) Não

14..2. Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha da EJA- Campo***?***
( ) individual, em casa
( ) individual, na escola
( ) com grupos de professores que trabalham com estudantes da mesma idade
( ) com todos os professores da escola
( ) com coordenador/a e professores que trabalham com estudantes de todas as idades
( ) com a equipe gestora e todos os professores da escola
( ) com a equipe gestora, todos os professores e membros da SMED
( ) Outra forma
(Especifique) _____
15. Qual a frequência em que ocorrem os planejamentos na EJA -Campo?
( ) uma vez por semana
( ) uma vez a cada 15 dias
( ) uma vez por mês
( ) outra

(Especifique) _____

16. Você conhece a proposta de Formação Continuada da SEC para a EJA - Campo?
( ) SIM
( ) NÃO

17. Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da EJA - Campo?
( ) muito ( ) razoavelmente ( )pouco ( ) não correspondeu

17.1 O que acha que faltou à sua formação inicial, em ordem de prioridade?
( ) NADA
( ) conteúdos específicos da educação da EJA do/no Campo.
( ) formação didático-pedagógica para lidar com educandos da EJA do/no Campo.
( ) fundamentos da da EJA do/no Campo.
( ) questões relacionadas ao desenvolvimento/aprendizagem dos alunos da EJA do/no Campo.
( ) Outra

(Especifique) _____

18. Na instituição de ensino em que trabalha existe Formação Continuada para a EJA -Campo?
( ) sim
( ) não

19. Em caso afirmativo, como ela se desenvolve?
( ) Em locais específicos, oferecida pela SEC

( ) grupos de estudo na instituição
( ) grupos de estudo fora da instituição
( ) cursos e/ou oficinas na instituição
( ) cursos e/ou oficinas fora da instituição
( ) palestras e/ou seminários
( ) Outra

(Especifique) _____

20. A proposta da EJA-Campo da escola é:
( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) organizada pela escola
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola

21. A formação continuada oferecida a você corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional?
_____
_____
_____

22. A sua formação contribuiu de forma adequada para que você desenvolva o trabalho docente na EJA -Campo?
_____
_____
_____

Obrigada pelas contribuições!

Pesquisadora: Lisângela Silva Lima
Orientadora: Profª Drª. Arlete Ramos dos Santos

APÊNDICE F

Roteiro de Entrevista Individual - Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAIS DA EDUCAÇÃO – DCIE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	

PROJETO DE PESQUISA: Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo em Itabuna-BA

OBJETIVO: Analisar a Formação Continuada dos professores da EJA-Campo no município de Itabuna-BA, buscando compreender a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos professores da EJA-Campo. Como também, verificar como ocorre o processo de formação continuada de professores da EJA-Campo, se respondem os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

MESTRANDA: Lisângela Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Drª Arlete Ramos dos Santos

Roteiro de Entrevista Individual
Pesquisados: Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo de Itabuna-BA.

1. Para você a formação continuada ofertada pela rede municipal de educação atende as especificidades da EJA-Campo?
2. Como avalia a carga horária destinada a Formação Continuada para os professores da EJA-Campo?
3. Os planejamentos pedagógicos da EJA-Campo, são realizados com base na Formação Continuada ofertada pela SEC?
4. Quais os maiores obstáculos enfrentados por você na prática pedagógica da EJA-Campo, frete a Formação Continuada ofertada pela SEC?

Obrigada pelas contribuições!
Pesquisadora: Lisângela Silva Lima
Orientadora: Profª Drª. Arlete Ramos dos Santo

APÊNDICE G

Roteiro para o Grupo Focal - Professor e Coordenador Pedagógico da EJA-Campo

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAIS DA EDUCAÇÃO – DCIE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	

PROJETO DE PESQUISA: Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo em Itabuna-BA

OBJETIVO: Analisar a Formação Continuada dos professores da EJA-Campo no município de Itabuna-BA, buscando compreender a formação continuada e o trabalho docente desenvolvido pelos professores da EJA-Campo. Como também, verificar como ocorre o processo de formação continuada de professores da EJA-Campo, se respondem os limites e/ou possibilidades de uma formação emancipatória.

MESTRANDA: Lisângela Silva Lima
ORIENTADORA: Prof. Dra Arlete Ramos dos Santos

Roteiro para o Grupo Focal
Pesquisados: Professores e Coordenadores Pedagógicos da EJA-Campo de Itabuna-BA

PARTE 1
Informações Iniciais

- Apresentação da Mestranda;
- Agradecimento à participação dos professores e coordenadores pedagógicos;
- Objetivos dos encontros;
- Solicitação de autorização para gravar em áudio e vídeo. Explicar os objetivos desse procedimento e a garantia do sigilo do material e das informações obtidas, conforme consta no TCLE;
- Orientações sobre o conceito e procedimento do Grupo Focal.

PARTE 2
Perfil do Professor e coordenador pedagógico:

- Nome / Instituição de Formação (Pública ou Privada)?
- Idade.
- Tempo de Atuação no Magistério e na EJA- Campo?

PARTE 3
ROTEIRO DE PERGUNTAS COM QUESTÕES ESPECÍFICAS QUE NORTEARÃO AS DISCUSSÕES NO GRUPO FOCAL.

1. Você participa das formações continuadas da EJA-Campo?
2. Para você a formação continuada ofertada pela SEC atende as especificidades da EJA-Campo, contribui para uma formação emancipadora?
3. A carga horária destinada a Formação Continuada é suficiente para sua formação?
4. Os planejamentos pedagógicos da EJA-Campo, são realizados com base na Formação Continuada ofertada pela SEC?

Obrigada pelas contribuições!

Pesquisadora: Lisângela Silva Lima
Orientadora: Profª Drª. Arlete Ramos dos Santos

APÊNDICE H

Programação da 1ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – PPGE
Mestrado Profissional Em Educação
Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA

1ª FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-CAMPO

Data: 13 de julho de 2018.
Local: Casa do Educador
Horário: 13h às 17h
Itabuna/BA

APÊNDICE H

COORDENAÇÃO:

Lisângela Silva Lima
Mestranda

Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos
Orientadora

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Santa Cruz-UESC
Mestrado Profissional em Educação
Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo GEPEMDEC
Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA

Devemos pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino aprendizagem, mas, como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes.

.....Bourdieu (2000)

(...) A superação da propriedade privada é a emancipação plena de todos os sentidos e qualidades humanas; porém, é esta emancipação, precisamente, porque todos estes sentidos e qualidades tornaram-se humanos, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo.

(MARX; ENGELS, 1983, p. 34).

APRESENTAÇÃO

Essa ação faz parte do produto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Básica na linha de Política Educacional, na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-Bahia.

Repensar o direito à educação, nos desafia a recuperar os movimentos históricos de um povo e sua cultura, como possibilidades de reconstrução de um passado que precisa ser relembrado, reinventado e reconstruído para que se atenda de fato, aos anseios, desejos e demandas que a vida exige. Buscando responder essa perspectiva de reconstrução do direito a educação, reportamo-nos a concretização da formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA-Campo do município de Itabuna-Bahia.

Nesse sentido, acreditamos que a educação se constitui como um meio de possibilidades de mudanças ao público da EJA, o qual de diversas formas ao longo dos anos, tem sido excluído da sociedade.

Atualmente a EJA tem almejado sentidos e tentativa de reafirmação e conquista de direitos. Essas mudanças ocorreram por duas vias: por um lado como o Estado, a serviço dos interesses da classe dominante, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. E em segundo, como as compreensões dos sujeitos de direitos, envolvidos com o campo da prática, compreendem, enfrentam e ressignificam as implicações no seu cotidiano.

Ao levar em consideração a segunda vertente apresentada acima, essa proposta, tem a finalidade de desenvolver em lócus a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores no trabalho docente.

OBJETIVO GERAL

Realizar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores frente ao trabalho docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dialogar sobre a formação de educadores de Jovens e Adultos do município de Itabuna-BA.
- Realizar estudos e discussões que possibilitem aos educadores compreender a modalidade da EJA-Campo na perspectiva da emancipação humana.

PÚBLICO

Professores, coordenadores pedagógicos, professor formador e professores técnicos da Secretaria Municipal de Itabuna, que atuam na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do/no Campo.

PAUTA 13/07/2018

13h – Acolhida: Relatos de professores da EJA-Campo.
13h15 – Mística - O Matuto no cinema. Jessier Quirino
13h 30min – Apresentação da Proposta da Formação Continuada para EJA/Campo com carga horária de 12h
14h Círculo de Cultura: Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, desafios e perspectivas atuais.
15h20 – Dinâmica de Grupo – Palavra de Ordem
15h30min- Coffee Break
16h – Atividade nos GTs
16h30min – Socialização dirigida das propostas elaboradas nos GTs.
16h50 - Avaliação
17h Encerramento das atividades da tarde

APÊNDICE I

Programação da 2ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – PPGE
Mestrado Profissional Em Educação
Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA

2ª FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-CAMPO

Data: 10 de agosto de 2018.
Local: Casa do Educador
Horário: 13h às 17h
Itabuna/BA

APÊNDICE I

COORDENAÇÃO:

Lisângela Silva Lima
Mestranda

Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos
Orientadora

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Santa Cruz-UESC
Mestrado Profissional em Educação
Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo GEPEMDEC
Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-BA

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, a educação de adultos hoje, como a educação em geral, não pode prescindir do exercício do pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte uma vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo. Filosofar assim, impõe-se não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida nenhum jogo em que, ao fazê-la, por ela somos feitos e refeitos. O exercício do pensar o tempo, uma técnica de pensar, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, ou como, o em favor de quê, de quem, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Paulo Freire

APRESENTAÇÃO

Essa ação faz parte do produto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Básica na linha de Política Educacional, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna - Bahia.

Repensar o direito à educação, nos desafia a recuperar os movimentos históricos de um povo e sua cultura, como possibilidades de reconstrução de um passado que precisa ser relembrado, reinventado e reconstruído para que se atenda de fato, aos anseios, desejos e demandas que a vida exige. Buscando responder essa perspectiva de reconstrução do direito a educação, reportamo-nos a concretização da formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA do/no Campo do município de Itabuna-Bahia.

Nesse sentido, acreditamos que a educação se constitui como um meio de possibilidades de mudanças ao público da EJA, o qual de diversas formas ao longo dos anos, tem sido excluído da sociedade.

Atualmente a EJA tem almejado sentidos e concepções produzidos nas tensões sociais, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos. Essas mudanças ocorreram por duas vias: por um lado como o Estado, a serviço dos interesses da classe dominante, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. E em segundo, como as compreensões dos sujeitos de direitos, envolvidos com o campo da prática, compreendem, enfrentam e ressignificam as implicações no seu cotidiano.

Ao levar em consideração a segunda vertente apresentada acima, essa proposta, tem a finalidade de desenvolver em lócus a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores no trabalho docente.

OBJETIVO GERAL

Realizar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores frente ao trabalho docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dialogar sobre o trabalho docente na EJA-Campo no município de Itabuna-BA.
- Realizar estudos e discussões que possibilitem aos educadores compreender o trabalho docente nas turmas da EJA-Campo na perspectiva da emancipação humana.

PÚBLICO

Professores, coordenadores pedagógicos, professor formador e professores técnicos da Secretaria Municipal de Itabuna, que atuam na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Campo.

PAUTA 10/08/2018

- Acolhida: Torta da EJA-Campo
- Mística: A bordo do Rui Barbosa – Chico Buarque
- Leitura Deleite: Central do Brasil - Fernanda Montenegro
- Círculo de Cultura - O trabalho docente na EJA-Campo
- Atividade nos GTs – Estudo do artigo: Trabalho docente na EJA- Campo: uma modalidade muitos desafios. Katiane Pereira da Silva e elaboração de um planejamento pedagógico para a EJA-Campo
- Socialização dos planejamentos elaborados pelos GTs
- Apresentação da Atividade Tempo Comunidade
- Avaliação dos Trabalhos
- Encerramento dos Trabalhos

APÊNDICE J

Programação da 3ª Formação Continuada para professores da EJA-Campo 2018

Impossible d'afficher l'image liée. Le fichier a peut-être été déplacé, renommé ou supprimé. Vérifiez que la liaison pointe vers le fichier et l'emplacement corrects.

¶

APRESENTAÇÃO¶

¶

Essa ação faz parte do produto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Básica na linha de Política Educacional, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-Bahia.¶

Repensar o direito à educação, nos desafia a recuperar os movimentos históricos de um povo e sua cultura, como possibilidades de reconstrução de um passado que precisa ser relembrado, reinventado e reconstruído para que se atenda de fato, aos anseios, desejos e demandas que a vida exige. Buscando responder essa perspectiva de reconstrução do direito a educação, reportamo-nos a concretização da formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos-EJA do/no Campo do município de Itabuna-Bahia. ¶

Nesse sentido, acreditamos que a educação se constitui como um meio de possibilidades de mudanças ao público da EJA, o qual de diversas formas ao longo dos anos, tem sido excluído da sociedade. ¶

Atualmente a EJA tem almejado sentidos e concepções produzidos nas tensões sociais, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos. Essas mudanças ocorreram por duas vias: por um lado como o Estado, a serviço dos interesses da classe dominante, regulou os alcances dessas concepções, traduzindo-as como direitos. E em segundo, como as compreensões dos sujeitos de direitos, envolvidos com o campo da prática, compreendem, enfrentam e ressignificam as implicações no seu cotidiano.¶

Ao levar em consideração a segunda vertente apresentada acima, essa proposta, tem a finalidade de desenvolver em lócus a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos do/no Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores no trabalho docente.¶

¶

OBJETIVO GERAL¶

¶

¶

Realizar a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos-Campo do município de Itabuna-Bahia, considerando as especificidades da modalidade e a autonomia dos educadores frente ao trabalho docente.¶

¶

OBJETIVOS ESPECÍFICOS¶

¶

- Dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico para a EJA-Campo do município de Itabuna-BA.¶
- Realizar estudos e discussões que possibilitem aos educadores compreender o PPP da EJA-Campo na perspectiva da emancipação humana.¶

¶

PÚBLICO¶

¶

Professores, coordenadores pedagógicos, professor formador e professores técnicos da Secretaria Municipal de Itabuna, que atuam na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-Campo.¶

¶

PAUTA·····14/09/2018¶

·····¶

- ❑→Acolhida: Chá da Tarde ¶
- ❑→ Mística: "Expedição ao Sitio Pitombeira"¶
- ❑→ Leitura Deleite: O homem que topou conhecer as letras.¶
- ❑→Círculo de Cultura - A escola do Campo: organização curricular e interdisciplinaridade.¶
- ❑→Atividade nos GTs – Construção de um Plano de Ação interdisciplinar para escola do campo.¶
- ❑→Socialização das atividades por GTs¶
- ❑→Apresentação da Atividade Tempo Comunidade¶
- ❑→ Avaliação dos Trabalhos¶
- ❑→Encerramento dos Trabalhos¶

¶

APÊNDICE L

Comanda da Atividade Prática

COMANDA DA ATIVIDADE PRÁTICA

GT 01

01. Leitura Unidade 1 - Trabalho e Educação (páginas: 23 à 29) de Wender Faleiro e Magno Nunes Farias;

02. Elaborar um texto coletivo a partir de um gênero (**carta, Poesia, parodia, etc**.), sobre **Trabalho e Educação na sociedade Contemporânea**.

03. Socialização da Produção

04. Referência

FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide – Terrafor: formação de professores e partilha de saberes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
ISBN: 978-85-92592-93-

Palavra de Ordem: Trabalho e Educação

Cursistas: Rosimeire Nogueira, Arlene e Vanuza Nanato de Jesus

COMANDA DA ATIVIDADE PRÁTICA

Grupo 2

01. Leitura Unidade 1 - Trabalho e Educação (páginas: 29 à 36) de Wender Faleiro e Magno Nunes Farias;

02. Elaborar um texto coletivo a partir de um gênero **(e-mail, acróstico, propaganda, etc.),** sobre **a educação para o trabalho alienado e trabalho como princípio educativo.**

03. Socialização da Produção

Referência

FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide – Terrafor: formação de professores e partilha de saberes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.ISBN: 978-85-92592-93-6

Palavra de Ordem: O homem do campo, no campo e para o campo.

Cursistas: Rita de Cássia, Sidnéia e Iolanda

COMANDA DA ATIVIDADE PRÁTICA

GRUPO 01

Temática: a critério dos professores

05. Leitura Unidade 3 - A escola do Campo: organização curricular e interdisciplinaridade. Welson Barbosa Santos.

06. Elaborar um Plano de Ação Interdisciplinar para ser desenvolvido no espaço educativo;

07. Socialização de como se dará a vivência do Plano de Ação Interdisciplinar no espaço educativo.

08. Tem

09. po Comunidade: Escrever um relatório explicativo de como ocorreu a aplicabilidade do plano de ação interdisciplinar no espaço educativo.

Referência

FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide – Terrafor: formação de professores e partilha de saberes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.ISBN: 978-85-92592-93-6

COMANDA DA ATIVIDADE PRÁTICA

GRUPO 02

Temática: a critério dos professores

01. Leitura Unidade 3 - A escola do Campo: organização curricular e interdisciplinaridade. Welson Barbosa Santos.

02. Elaborar um Plano de Ação Interdisciplinar para ser desenvolvido no espaço educativo;

03. Socialização de como se dará a vivência do Plano de Ação Interdisciplinar no espaço educativo.

04. Tempo Comunidade: Escrever um relatório explicativo de como ocorreu a aplicabilidade do plano de ação interdisciplinar no espaço educativo.

Referência

FALEIRO, Wender; ALVES, Maria Zenaide – Terrafor: formação de professores e partilha de saberes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.ISBN: 978-85-92592-93-6

APÊNDICE M

Frequência dos encontros de formação continuada da EJA-Campo

Universidade Estadual de SantaCruz- UESC
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – PPGE
Mestrado Profissional Em Educação

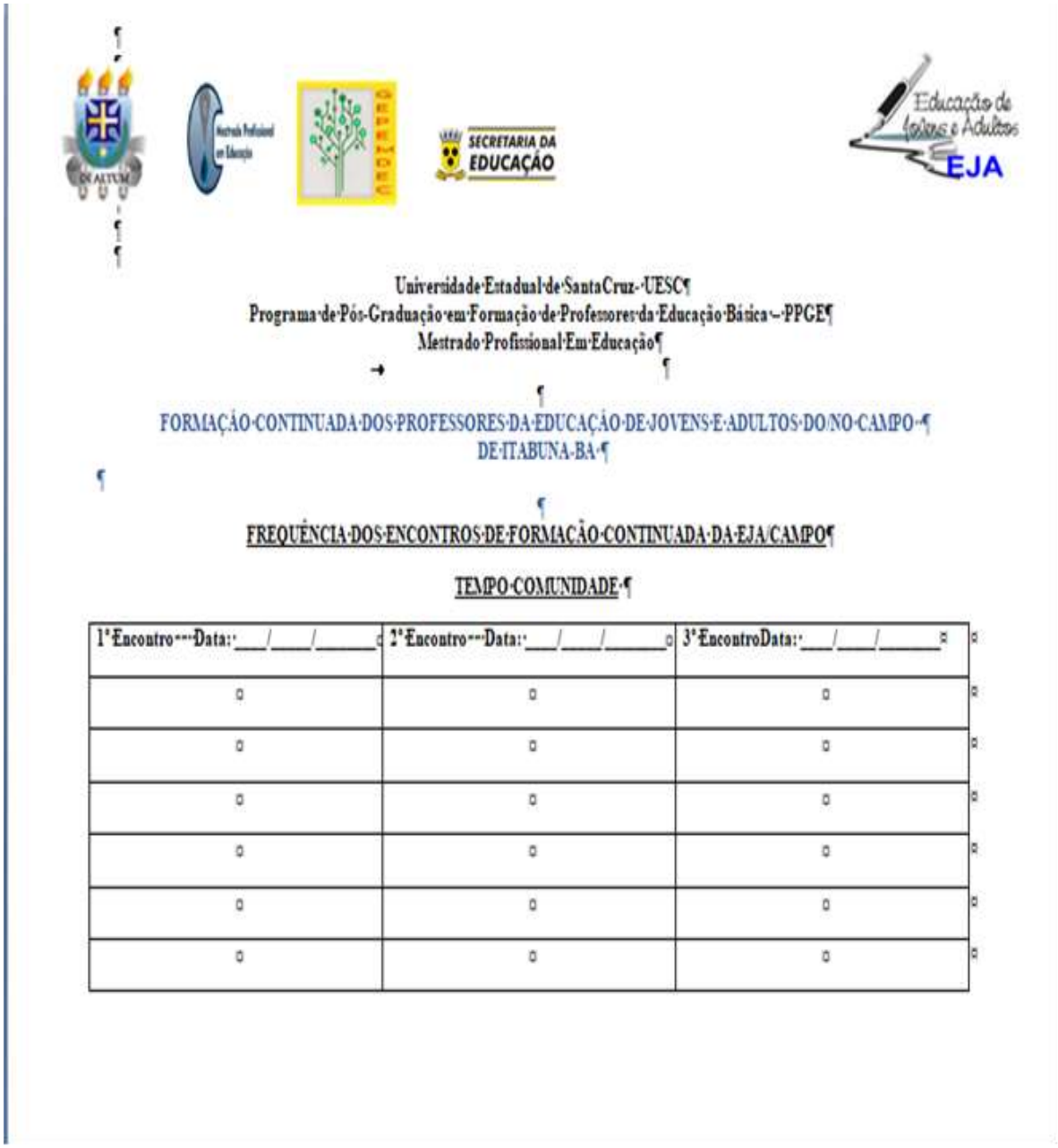
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO DE ITABUNA-BA

FREQUÊNCIA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA/CAMPO

1°Encontro Data:___/___/_____	2°Encontro Data:___/___/_____	3°EncontroData:___/___/_____

APÊNDICE N

Frequência dos encontros de formação continuada da EJA-Campo/Tempo Comunidade



Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Programa de Pós-Graduação em Formação de Profesores da Educação Básica – PPGE
Mestrado Profissional Em Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO/NO CAMPO DE ITABUNA-BA

FREQUÊNCIA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EJA/CAMPO

TEMPO COMUNIDADE

1° Encontro – Data: ___/___/_____	2° Encontro – Data: ___/___/_____	3° Encontro Data: ___/___/_____

APÊNDICE O

Avaliação da Formação Continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/CAMPO – ITABUNA-BA

Data: _____/_____/_____

A temática abordada foi pertinente ao contexto? Justifique

_____

_____

_____

O que você aprendeu será útil à sua prática docente? Como?

_____

_____

_____

A metodologia utilizada atendeu aos objetivos propostos?

_____

_____

_____

Comentários ou sugestões

_____

_____

_____

COORDENAÇÃO

Lisângela Silva Lima
Mestranda
Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos
Orientadora

APÊNDICE P

Resultado das produções dos Grupos de Trabalhos

Grupo de Trabalho – GT 01
Gênero: Poesia

Pra você eu vou contar
De um sujeito singular
É o homem do campo
Que gosta de trabalhar
E ainda tem disposição
Para a noite estudar.

O seu trabalho lhe dignifica
Pois é um trabalho normal
Pois se não fosse o homem do campo
Os da cidade passariam mal

De outro sujeito também vou contar
É o patrão que quero empregado explorar
O trabalhador vem de sua jornada de trabalho
Em troca de um ganha pão
Um trabalho muito árduo
Sem muita satisfação

E pra terminar meu verso
De outro sujeito vou falar
De quem trabalha com amor
E do pequeno agricultor
Não explora a terra
Não causa sofrimento nem dor

Grupo de Trabalho – GT 02
Gênero: Jogral

Vou falar para vocês
Sobre a Educação do Campo
Ou será que é rural?
Que há muito tempo vem sido pensada
Como Educação Alienada
Para o trabalho braçal.

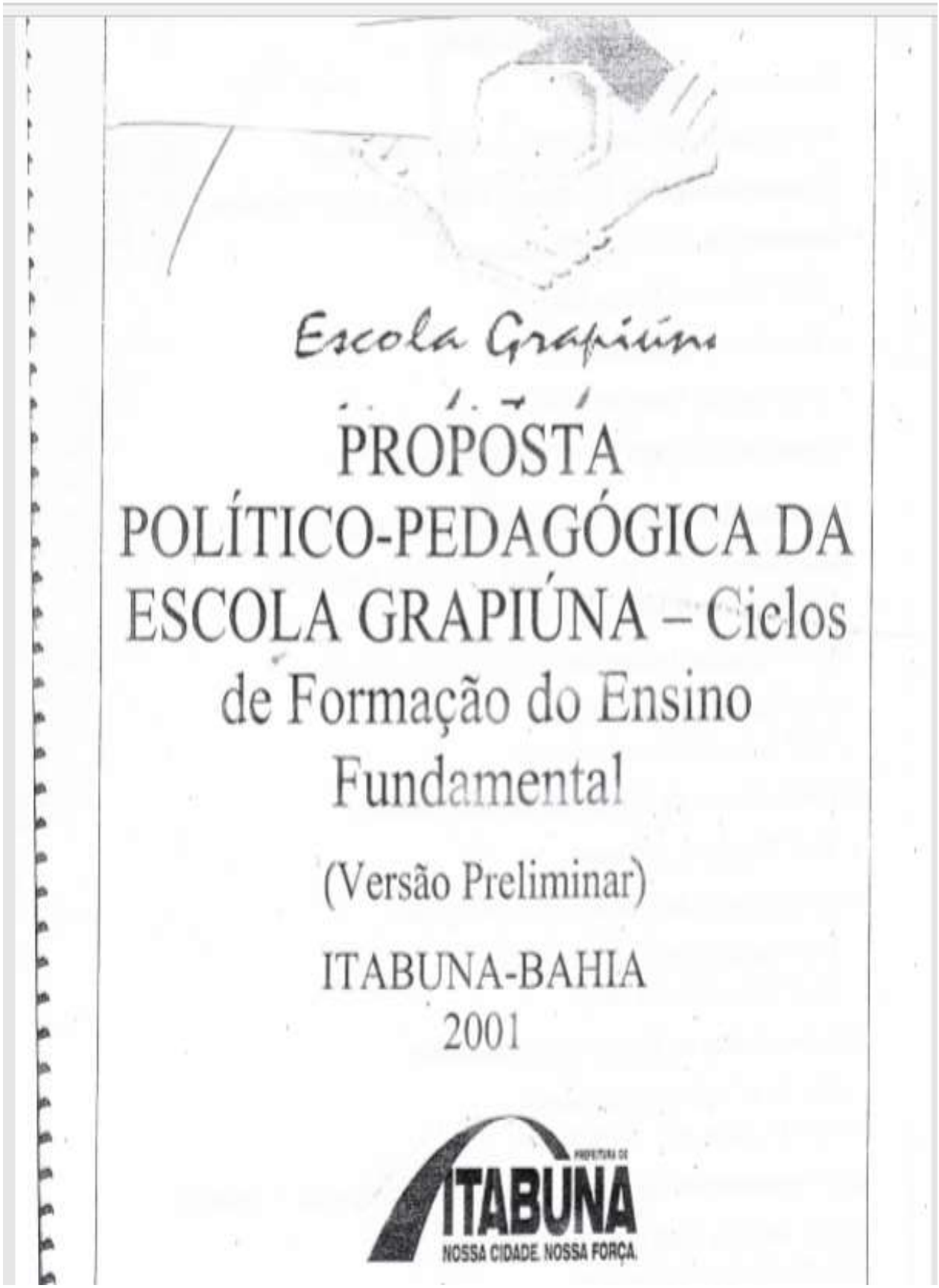
São dois pilares da educação:
Para o rico, a escola é fonte do saber
De intelectuais e pensadores
Para o pobre é a possibilidade
De desenvolver habilidades
De meros trabalhadores

O trabalho como princípio educativo

É visto como uma forma de superação
Que por meio do pensamento crítico
O homem se torna ser político
E abre os olhos para a contradição

O trabalho como princípio educativo
Deve tomar quatro formas na escola
E nos espaços da educação
O trabalho é ontológico
E é injusta a exploração

ANEXO A
Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna- Ciclo de Formação do Ensino Fundamental (versão Preliminar) 2001


Escola Grapiúna

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA GRAPIÚNA – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental

(Versão Preliminar)

ITABUNA-BAHIA
2001

PREFEITURA DE ITABUNA
NOSSA CIDADE. NOSSA FORÇA.

PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ITABUNA-BA

Prefeito: Geraldo Simões

Secretário de Educação: Profº Adeum Hilário Sauer

Diretora do Deptº de Ed. Básica: Profª Alba Lúcia Gonçalves

Coordenação do Ensino Fundamental:

- Profª Indaiara Célia da Silva
- Profª Josemília Lacerda
- Profª Narjara Vieira de Oliveira

Assessoria Pedagógica: Profº Miguel Arroyo

Comissão de Estudos e Reformulação da Proposta

Representante da Universidade Estadual de Santa Cruz
- Profª Sandra da Mata Virgem

Representantes da Direção de Escolas Municipais:
- Profª Sandra Mabel R. Santos
- Profª Ivone Miranda dos Santos

Representantes da Direção de Escolas Estadual:
- Profª Thereza A. S. Santos

Representantes da Coordenação Pedagógica:
- Profª Maria Helena Teixeira Mendes
- Profª Vilma Oliveira Brito

Representantes do Professores Municipais:
- Profº João Rodrigues dos Santos
- Profª Francismares Silva Santos

Representantes da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna:
- Profª Indaiara Célia da Silva
- Profª Alba Lúcia Gonçalves
- Profª Rita de Souza Santos

ANEXO B
Proposta Político-Pedagógica do PROEJA I e II – 2001

ESCOLA GRAPIÚNA

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PROEJA I e II

ITABUNA-BAHIA
2001

PREFEITURA DE ITABUNA
NOSSA CIDADE, NOSSA FORÇA.

Prefeito Municipal de Itabuna
Geraldo Simões

Secretário de Educação
Adeum Hilário Sauer

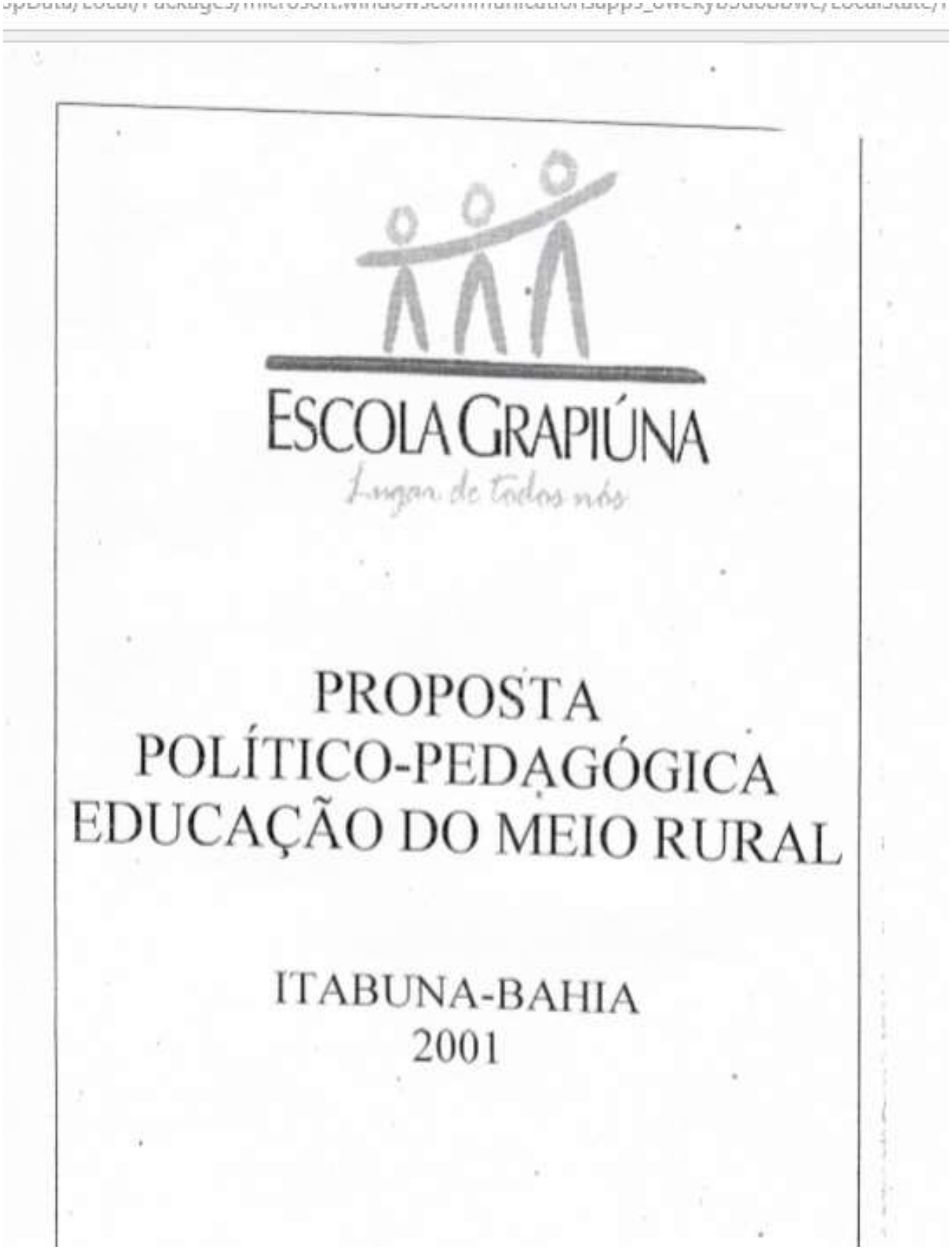
Diretora de Departamento de Educação Básica
Alba Lúcia Gonçalves

Coordenadores Técnico-Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos
Noel dos Santos Costa
Maria Rita de Souza Santos
Maria Elisa Ghisi

Profissionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino e de ONG's (Anexo)

ANEXO C

Proposta Político-Pedagógica Educação do Meio Rural – 2001



ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS CICLOS DE EDUCAÇÃO DA ESCOLA GRAPIÚNA NO MEIO RURAL

O ciclo de Formação da Educação da Escola Grapiúna no meio rural compreende 02 (dois) ciclos que serão descritos em fases e classes para cada um deles.

O Ensino Fundamental das escolas rurais ficará organizado em fases e classes que nortearão uma visão de acompanhamento e assessoramento do processo ensino/aprendizagem, tendo em vista a Progressão Continuada que implicará em saberes organizados e sistematizados.

Ciclo I compreende 02 (duas) fases

a) **Fase I** - compreende-se educandos com a faixa etária de 3 e 4 anos para os alunos que residem nos distritos e fazendas de grande porte.
b)**Fase II** - compreende-se educandos da educação infantil com 4, 5 e 5 ½, anos de idade que frequentam as escolas isoladas e distritos, dos quais serão ingressados automaticamente de uma fase à outra, de acordo com a ficha descritiva do Desempenho do educando.

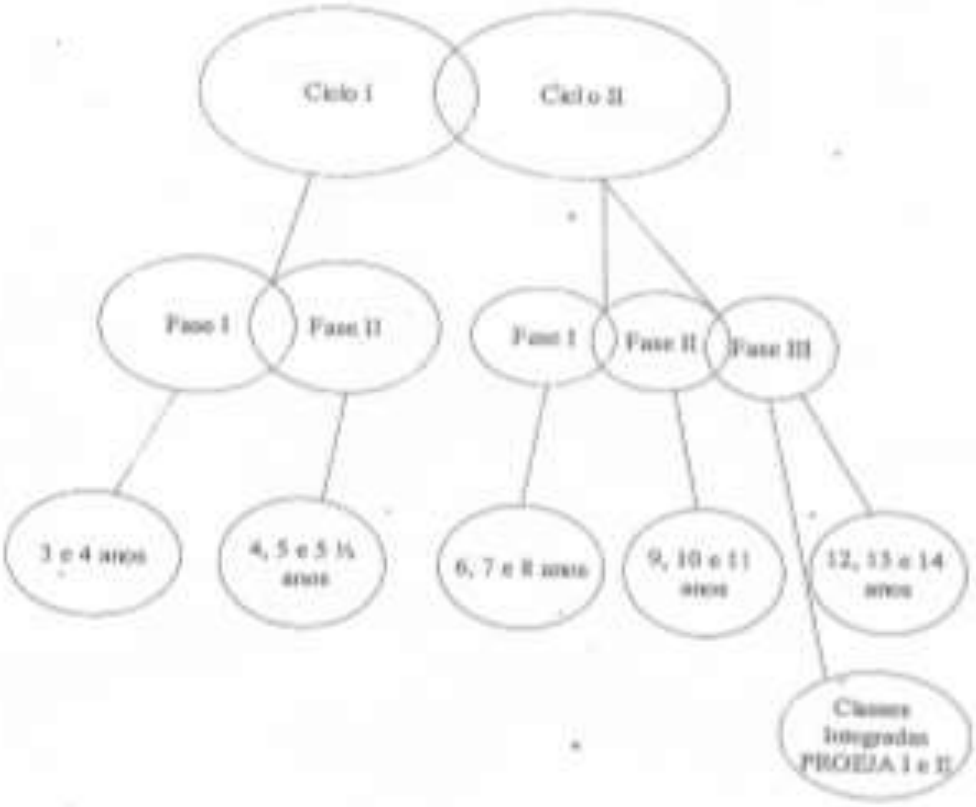
Ciclo II compreende 03 (três) fases e 03 (três) classes

a) **Fase I, Classe I** – compreende alunos com a faixa etária de 6, 7 e 8 anos, arrumados em classe única com duração de 2 (dois) anos com possibilidade de reclassificação, à depender do grau de maturidade e desempenho das competências cognitivas, psicomotoras e afetivas das diversas linguagens, áreas de conhecimentos e os aspectos da vida cidadã.
b) **Fase II, Classe II** – com período de duração de 2 (dois) anos tendo possibilidade de classificação, compreende-se a faixa etária de 9, 10 e 11 anos de idade, considerando-se o nível de conhecimento do educando ao longo do processo ensino / aprendizagem.
c) **Fase III, Classe III** – compreende-se a faixa etária de 12, 13 e 14 anos de idade arrumada em classe única,por período de 02 (dois) anos, caso não conclua a etapa em tempo previsto ao término da fase, será encaminhado ao PROEJA I, assim denominada para o ensino noturno e classes com distorção série/idade, possibilitando a reclassificação que permitirá o ingresso ao Ensino Fundamental Nível II ou PROEJA II.

O Ciclo de Educação da Escola Grapiúna no Meio Rural – rompe com o sistema tradicional da seriação no meio rural, busca-se a interação que concretiza uma perspectiva global, em movimento que abrange todas as atividades e dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, que possam ao mesmo tempo pela cultura, pelas relações humanas, tendo em vista o respeito à figura do sujeito do campo e no campo, no espaço e tempo do aprender a fazer e construir saberes. Visando assim uma educação intercultural e transcultural em respeito a diversidade do educando ao mundo produtivo e sustentável do trabalho, da vida social e do meio em que vivem.

A modalidade exige esquema de organização que permite um olhar no espaço de tempo para o educando, tendo em vista a ocupação dos educandos no espaço social ao qual está inserido, considerando assim, o período de colheita que proporciona-lhe um meio de trabalho temporário sem alteração do número de aulas e carga horária, reconhecendo a estrutura tempo e espaço do sujeito no processo educativo, transformando as unidades em 90 dias em 3 períodos semestrais para análise- diagnóstico dos registros do desempenho do educando, tendo em vista o cumprimento do calendário escolar adequado a realidade do educando que vive no meio rural.
Nesta perspectiva serão levados em consideração o bloco de interesse do educando, as linguagens, os conteúdos das áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, definidos na proposta da Escola Grapiúna, da qual exige PLANEJAMENTO/AÇÃO/SISTEMATIZAÇÃO/REFLEXÃO E

AÇÃO, resultante em grande parte da organização e reorganização do projeto aprendizagem.



Equivalencia em outras Redes de Ensino

As transferências dos educandos (as) dos Ciclos da Escola Orapitúna no meio rural de Itabuna para outras redes de ensino deverá seguir as respectivas equivalências abaixo relacionadas, para melhor compreensão dos registros da vida escolar de todos os alunos (as):

Ciclo I	
Fase I – 3 e 4 anos	Educação Infantil
Fase II – 5, 5 ½ e 6 anos	Educação Infantil/Pré-escola
Ciclo II	
Fase I, Classe I – 6, 7 e 8 anos	1ª Série
	2ª Série

ANEXO D

Proposta Político –Pedagógica PROEJA - 2016

ANEXO E

Portaria Nº 015/2017 - Matrícula da Rede Municipal de Itabuna para o ano de 2018

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABUNA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
GABINETE DA SECRETÁRIA

Portaria Nº015/2017

Estabelece normas, procedimentos e cronograma para o processo de matrícula, para o ano letivo de 2018, das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Itabuna e dá outras providências.

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições legais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, e demais legislações em vigor e considerando a necessidade de orientar o processo de matrícula para o ano letivo de 2018e estabelecer normas, procedimentos e cronograma para efetivação da matrícula do aluno e candidato a Rede Pública Municipal de Ensino de Itabuna.

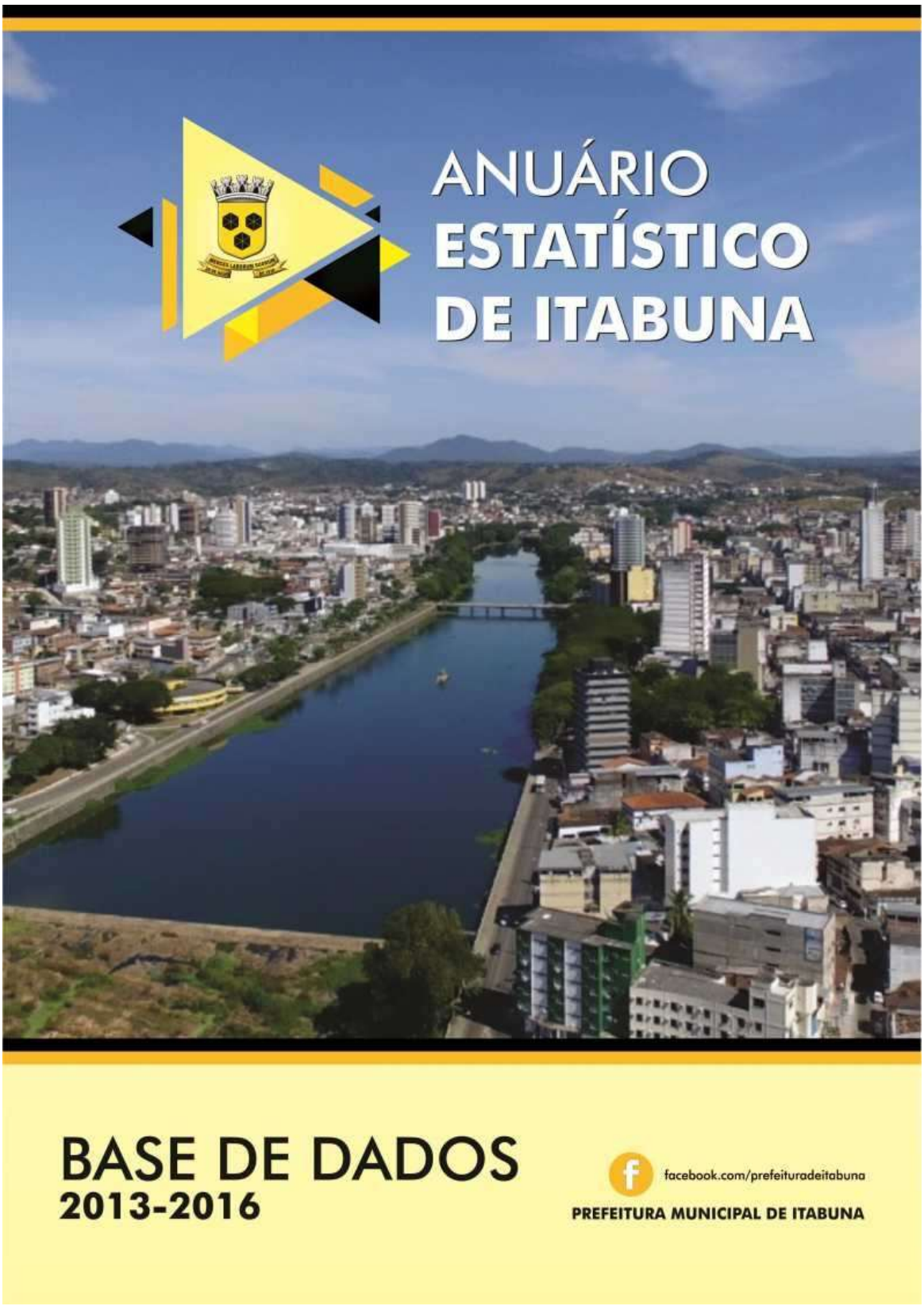
RESOLVE:

Art. 1º Ficam regulamentadas por esta Portaria, as normas, procedimentos e cronograma atinentes à renovação de matrícula, pré-matrícula de alunos do público alvo da educação especial, transferência de alunos entre Escolas da Rede Municipal, matrícula de alunos oriundos de outras Redes, bem como matrícula de candidatos à Educação Municipal Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e Conveniadas.

Art. 2ºA matrícula da Rede Pública Municipal de Ensino de Itabuna para o ano letivo de 2018, será informatizada, on line, cujo processo acontecerá no período de 13 de dezembro de 2017 a 02 de fevereiro de 2018, através de 9 (nove)

ANEXO F

Anuário Estatístico de Itabuna



I88' Itabuna·(BA).·Prefeitura.¶
Anuário·Estatístico·de·Itabuna:·base·de·dados·2013-2016·/·Prefeitura·Municipal·de·Itabuna,·Secretaria·da·Fazenda·e·Planejamento.·—·Itabuna,·BA:·PMI/UESC,·[2017].¶
304·p.:·il.¶

Esta·publicação·faz·parte·do·projeto·de·extensão,·parceria·entre·a·PMI·e·UESC/PROEX.¶
Publicação·disponível·em·papel,·mídia·e·on-line.·
Inclui·referências.¶

1. Itabuna·(BA)·—·Estatística·—·Anuários.·2.·Itabuna·(BA)·—·História.·I.·Itabuna·(BA).·Secretaria·da·Fazenda·e·Planejamento.·II.·Universidade·Estadual·de·Santa·Cruz.·III.·Título.¶

CDD·318.142'¶

Centro·Administrativo·Municipal·
Av.·Princesa·Isabel,·678,·São·Caetano.¶
CEP:·45607-001·-·Itabuna·–·Bahia.·
Tel.:·(73)·3214-1404·(DEPECO)¶
www.prefeituradeitabuna.com.br¶

Anuário·Estatístico·de·Itabuna:·base·de·dados·2013-2016¶