

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: PERCURSOS E
***PRÁXIS EM CAMPI* DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,**
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

VITÓRIA/ES
2016

IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: PERCURSOS E
PRÁXIS EM CAMPI DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da Professora Doutora Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA/ES
DEZEMBRO/2016

FICHA CATALOGRÁFICA

IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: PERCURSOS E
PRÁXIS EM CAMPI DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da Professora Doutora Edna Castro de Oliveira.

Defendida em 12 de dezembro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schutz-Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião
Universidade Federal Fluminense

Uma nobreza natural flui silenciosa e discretamente em suas ações;
há uma segurança pessoal apoiada na humildade;
uma reverência,
um senso de humor mesclado
com a consciência do sagrado.
(Passadori R., 1999)

Ao meu

Deus,

cuja bondade e infinita grandeza trouxe tanto apoio, força e perseverança durante todo esse caminho de aprendizagem, permitindo que permanecessem tantos novos questionamentos, **oferto.**

É a vida lapidando novos cursos, são novos caminhos se abrindo. **Obrigada!**

Ao meu esposo

Milson

e aos meus filhos

Brayan, Victor e Eduarda,

fontes de carinho e de incentivo permanente. Luzes sempre brilhantes em minha vida as quais sei que sempre poderei buscar, **dedico.**

Ao meu pai

Germano

e à minha mãe

Hilda,

exemplos de perseverança e de amor à vida,
minha admiração e um carinho sem fim, **agradeço.**

AGRADECIMENTOS

Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores, levantam-se os animais que correm os campos ou voam por cima deles, levantam-se os homens e as suas esperanças. Também do chão pode levantar-se um livro, como uma espiga de trigo ou uma flor brava. Ou uma ave. Ou uma bandeira. Enfim, cá estou eu outra vez a sonhar. Como os homens a quem me dirijo.

(José Saramago, na contracapa do livro *Levantado do Chão* - 1979)

Meus mais sinceros agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes),
pela possibilidade de buscar essa conquista;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo,
por possibilitar a realização de mais essa etapa de aprendizagem;

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e do Pará, representados pelos *campi* Santa Inês e Castanhal, respectivamente, pela abertura e incentivo à pesquisa, pelo caloroso recebimento, pela aceitação do outro, pela atenção e pela presteza no atendimento;

Ao Programa Observatório da Educação (Obeduc/Capes) e aos parceiros da Rede de Pesquisa UFG, Ufes e UnB,
pelo aprendizado construído coletivamente;

Aos professores do PPGE/Ufes,
por compartilhar o conhecimento e enriquecer nossas reflexões;

À professora Edna Castro de Oliveira,
muito mais que orientadora! Sempre a postos e de braços abertos. De uma compreensão e um coração que não têm tamanho. Neste cabem tantos quantos desejarem entrar;

Aos professores Antônio Henrique Pinto, Gerda Margit Schutz-Foerste, Sonia Lopes Victor e Elionaldo Fernandes Julião,
pela essencial colaboração durante as bancas de Qualificação I, II e de defesa final. Foram fundamentais as suas colaborações! Como aprendi!

Ao meu esposo Milson e aos meus filhos Brayan, Victor e Eduarda,
pelas tantas leituras e ideias, pela vitalidade e pelo sorriso sempre contagiantes;

Às amigas Walkyria e Gláucia,
pelo incentivo, pela troca, pela força, pelo apoio;

Aos/às colegas Edna Scopel, Elieser, Henrique, Geovana, Tatiana Vieira.
Foram tantas as trocas. Crescemos juntos nessa caminhada;

À Celina e à professora Karla.
Sentirei muitas saudades do Neja;

Aos/às estudantes do Proeja do Instituto Federal Baiano *campus* Santa Inês,
peças fundamentais neste trabalho! Primeira turma! Gente de garra, empenhada, esperançosa,
lutadora! Gente que não desiste, que persiste, que se ajuda, que olha pra frente, que sabe e que
compartilha! A vocês meu agradecimento e minha homenagem;

A todos que de uma ou de outra forma colaboraram para que essa conquista fosse alcançada,
muito obrigada!

É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas,
com coragem de explorar novos caminhos.

Pois a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham
e o conhecimento é a aventura pelo desconhecido
em busca da terra sonhada.

(Rubem Alves)

Levantados do chão

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Como embaixo dos pés uma terra
Como água escorrendo da mão?

Como em sonho correr numa estrada?
Deslizando no mesmo lugar?
Como em sonho perder a passada
E no oco da Terra tombar?

Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Ou na planta dos pés uma terra
Como água na palma da mão?

Habitar uma lama sem fundo?
Como em cama de pó se deitar?
Num balanço de rede sem rede
Ver o mundo de pernas pro ar?

Como assim? Levitante colono?
Pasto aéreo? Celeste curral?
Um rebanho nas nuvens? Mas como?
Boi alado? Alazão sideral?

Que esquisita lavoura! Mas como?
Um arado no espaço? Será?
Choverá que laranja? Que pomo?
Gomo? Sumo? Granizo? Maná?

(Milton Nascimento e Chico Buarque / 1997)

RESUMO

Analisa a possibilidade de efetivação da formação em alternância nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), tendo como foco as experiências vivenciadas pelos Institutos Federais (IFs) Baiano e do Pará, nos *campi* Santa Inês e Castanhal, respectivamente. Identifica os caminhos trilhados na concepção das propostas, na sua implantação e gestão. É um estudo de caso de cunho qualitativo que, no adentramento no campo de pesquisa, foi desenvolvido com a utilização de entrevistas, questionários, roda de conversa, observação do Tempo Comunidade e análise documental. Analisa os dados a partir da dialética-dialógica de Paulo Freire, na qual o diálogo e a conscientização são categorias centrais. Toma como base teórica autores e parte da produção científica no âmbito da Educação do Campo, da Educação Popular, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos. Destaca e argumenta acerca de fatores que requerem a intervenção dos envolvidos no ensino e aprendizagem de processos formativos pautados na Pedagogia da Alternância (PA). Observa, quanto ao *campus* Santa Inês, a necessidade de aprofundamento acerca dos campos que interagem na oferta do Proeja a partir da formação em alternância, bem como a concepção e organização de um currículo apropriado a essa proposta de oferta. Reconhece a experiência do *campus* Castanhal em relação a esse tipo de formação e o esforço para o atendimento às comunidades da forma como é pensado e organizado o percurso formativo e a síntese do desenho metodológico proposto. Os resultados mostram os desafios e dificuldades enfrentados na construção e na gestão dos cursos, bem como no desenvolvimento da atividade docente, principalmente nas atividades de Tempo Comunidade, e apresenta a impressão dos alternantes e as dificuldades por eles enfrentadas. Indicam também que o estudo alcançou os objetivos propostos e afirma a tese de que a PA pode ser uma opção na oferta do Proeja nos IFs, em especial para aqueles que atuam no setor agropecuário, dada a possibilidade de diálogo entre os diferentes tempos e espaços, o que requer a construção de estratégias e a utilização de instrumentos pedagógicos que permitam a integração desses tempos e espaços a partir do que é vivenciado pelos alternantes e a intervenção na realidade.

Palavras-chave: EJA/Proeja. Pedagogia da Alternância. Institutos Federais. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research analyses the possibility of effectuation of the formation in alternation in the classes of the National Program of Integration of the Professional Education with the Basic Education in the Modality of Education of Young persons and Adults (Proeja), focusing on the experiences of the Federal Institutes (IF) of Bahia and Pará, in the Santa Inês and Castanhal campuses, respectively. It identifies the path treaded in the conception of the proposals, its implantation and management. This is a case study of qualitative nature that, in the search field, was developed with the use of interviews, questionnaires, conversation circles, observation of the Time Community and documentary analysis. The data were analysed from the perspective of Paulo Freire's dialectic-dialogic, in which the dialog and the awareness are central categories. The theoretical base comprises authors and part of the scientific production in the fields of Rural Education, of the Popular Education, of the Professional Education and of the Education of Young persons and Adults. It emphasizes and argues on the factors in this type of formation and the aspects that require the intervention of the ones involved in the teaching and apprenticeship of formative processes guided by the Pedagogy of Alternation (PA). In relation to the campus Santa Inês, the necessity of a deepening is observed about the fields that interact in the offer of the Proeja from the formation in alternance, as well as the conception and organization of a curriculum suitable for this proposal of offer. It recognizes the experience of the Castanhal campus about this type of formation and the effort to meet the communities in the way it is conceived and organized the training course and the synthesis of the proposed methodological drawing. The results shows the challenges and difficulties faced in the construction and management of classes as well as in the development of teaching activity, especially in Community Time and presents the impression of the alternating ones and the difficulties they faced. It also indicate that the study achieved the proposed objectives and affirms the thesis that the PA may be an option in Proeja offer in the IFs, especially those that act in the agricultural sector by enabling dialogue between the different times and spaces which requires the construction of strategies and the use of pedagogical instruments that allow the integration of these times and spaces from what is experienced by alternating ones and intervention in reality.

Keywords: EJA/Proeja. Pedagogy of Alternation. Federal Institutes. Rural Education.

RESUMEN

En este trabajo se analiza la posibilidad de realización de la formación en alternancia en los cursos del Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad de educación para jóvenes y adultos (Proeja), centrándose en las experiencias de los Institutos Federales (IF) Baiano y Pará, en los campi Santa Inês y Castanhal, respectivamente. Identifica los caminos tomados en el diseño de las propuestas, en su implantación y gestión. Es un estudio de caso cualitativo que implica un esfuerzo de inmersión en el campo de la investigación, a través de entrevistas, cuestionarios, rueda de conversación, observación del Tiempo Comunidad y análisis de documentos. Analiza los datos partiendo de la dialéctica-dialógica de Paulo Freire, en la que el diálogo e la concientización son categorías centrales. Se toma como base teórica autores y parte de la producción científica en diferentes campos: Educación Rural, Educación Popular, Educación Profesional y Educación de Jóvenes y Adultos. Destaca y argumenta acerca de los factores que requieren la intervención de los implicados en la enseñanza y aprendizaje de procesos de formación basados en la Pedagogía de la Alternância (PA). Observa, en el campus Santa Inês, la necesidad de una profundización acerca de los campos que interactúan en la oferta del Proeja desde la formación en alternancia, así como el diseño y la organización de un currículo adecuado a esta propuesta de oferta. Reconoce la experiencia del campus Castanhal en este tipo de formación y el esfuerzo para cumplir con las comunidades en la forma en que se concibe y organiza el camino de formación y la síntesis del diseño metodológico propuesto. Los resultados muestran los desafíos y dificultades existentes en la construcción y gestión de cursos y en el desarrollo de las actividades de enseñanza, sobre todo en las actividades de Tiempo Comunidad y presenta la impresión de los estudiantes y las dificultades que estos enfrentan. También muestran que el estudio alcanzó los objetivos propuestos y afirma la tesis de que la PA puede ser una opción para oferta de Proeja en los IFs, especialmente para los que actúan en el sector agrícola dada la posibilidad de diálogo entre los diferentes tiempos y espacios, lo que requiere la construcción de estrategias y el uso de herramientas pedagógicas que permitan la integración de estos tiempos y espacios partiendo del vivido por los estudiantes y la intervención en la realidad.

Palabras clave: EJA/Proeja. Pedagogía de la alternancia. Institutos Federales. Educación Rural.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIMFR – Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CERTIFIC – Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CFR – Casa Familiar Rural
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD – Educação a Distância
EAFC – Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EAFSI – Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês
ECRM – Escola Comunitária Rural Municipal
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EP – Educação Profissional
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
EPA – Escola Prática de Agricultura
ES – Estado do Espírito Santo
FANEP – Fundação Sócio-Ambiental do Nordeste Paraense
FAO – Food and Agriculture Organization
FIC – Formação Inicial e Continuada
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IF BAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IF BAIANO-SI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Santa Inês
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPA-CA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará *campus* Castanhal
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MP – Medida Provisória
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPNE – Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
OBEDUC – Observatório da Educação
OECD – Organization for Economic Co-operation and Development
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PA – Pedagogia da Alternância
PAISE – Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante
PCT – Plano do Curso Técnico
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PET – Polietileno Tereftalato
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATER – Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PQA – Paradigma da Questão Agrária

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONATER – Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TADS – Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

TEC – Tempo-Espaço Comunidade

TEE – Tempo-Espaço Escola

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEP – Unidade Educativa de Produção

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – United Nations Education Science and Culture Organization

LISTA DE TABELAS LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Oferta de EJA no Brasil. Total de matrículas e matrículas na EJA integradas à Educação Profissional (EP), Ensino Fundamental e Médio – 2012.....	26
Tabela 2 –	Distribuição dos estudantes por faixa etária na matrícula e por ocasião da pesquisa, bem como o estado civil e o gênero dos estudantes do Proeja participantes da pesquisa, expressos em (%).....	167
Tabela 3 –	Nível de participação dos entrevistados na formação da renda familiar.....	172
Tabela 4 –	Condição de empregabilidade antes da matrícula no Proeja.....	173
Tabela 5 –	Pessoas de 15 anos de idade ou mais, ocupadas por posição na ocupação - Brasil 2014.....	173
Tabela 6 –	Fatores que estimulam a frequência dos participantes no Proeja.....	176
Tabela 7 –	Distribuição dos educandos do Curso Proeja no IF do Pará <i>campus</i> Castanhal, por faixa etária na matrícula, no período de 2007 a 2013 em (%).....	178

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ocorrência de fechamento de escolas do campo em 2014.....	30
Figura 2 – Localização geográfica do <i>campus</i> Santa Inês. No detalhe, uma foto aérea do <i>campus</i>	56
Figura 3 – Localização geográfica do município de Castanhal. No detalhe, uma foto aérea do <i>campus</i>	68
Figura 4 – Descrição do percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade (EJA) Proeja.....	71
Figura 5 – Síntese do desenho metodológico proposto.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de matrículas de EJA por etapa de ensino - Brasil - 2007-2013.....	27
Gráfico 2 –	Evolução da taxa de analfabetismo para pessoas residentes com 15 anos de idade ou mais, no Brasil e por região geográfica, no período de 2004 a 2014, em (%)	28
Gráfico 3 –	Evolução da taxa de escolarização no Brasil em função da faixa etária, no período de 2007 a 2014, em (%).....	28
Gráfico 4 –	Taxa de escolarização no Brasil por grupo de idade e região geográfica, no ano de 2014, em (%).....	29
Gráfico 5 –	Rendimento médio mensal do trabalho domiciliar em 2013/2014.....	171
Gráfico 6 –	Distribuição das pessoas de 15 anos de idade ou mais, por condição na atividade - Brasil - 2014, em (%).....	174

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Palestra realizada pelos estudantes do Proeja. Cultura do Maracujazeiro.....	203
Fotografia 2 – Fabricação de iogurte caseiro.....	204
Fotografia 3 – Organização de canteiro com a utilização de garrafas PET.....	204

SUMÁRIO

UM INÍCIO DE CONVERSA.....	21
1 O QUE NOS DIZEM OS DADOS DA EJA NO ATUAL CONTEXTO?.....	26
2 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?.....	32
3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO MOVIMENTO DA PESQUISA.....	45
3.1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	45
3.1.1 O percurso metodológico.....	48
3.1.2 Caracterização da pesquisa.....	50
3.1.3 Movimentos no percurso do trabalho de campo.....	52
3.1.4 O IF Baiano <i>campus</i> Santa Inês	55
3.1.4.1 A experiência do <i>campus</i> Santa Inês: percursos e sentidos.....	57
3.1.4.2 Características do alunado - a primeira turma.....	59
3.1.4.3 A <i>práxis</i> da alternância no IF Baiano <i>campus</i> Santa Inês.....	65
3.1.5 O IF do Pará <i>campus</i> Castanhal	67
3.1.5.1 A <i>práxis</i> do Proeja no <i>campus</i> Castanhal.....	70
4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	75
4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: CAMPOS EM CONSTANTE INTERAÇÃO	96
4.1.1 Educação e trabalho: diálogos.....	97
4.1.1.1 Implicações no âmbito da EJA.....	109
4.1.2 Movimentos e ações no percurso da EJA: aproximações com o Proeja.....	119
4.1.3 Educação Popular e Educação do Campo: interconexões	125
4.1.4 A questão agrária e a Educação do Campo.....	133
4.1.4.1 No percurso, outros movimentos	141
5 A EFETIVAÇÃO DE UMA OFERTA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA..	147
5.1 O PROEJA NO <i>CAMPUS</i> SANTA INÊS.....	147

5.2 APROFUNDANDO LEITURAS	160
5.2.1 O Proeja e a formação em alternância a partir da ótica docente no <i>campus</i> Santa Inês.....	160
5.2.2 A formação em alternância sob a ótica dos educandos do mesmo <i>campus</i>.....	166
5.3 OS ESTUDANTES DO CAMPUS CASTANHAL – A DIVERSIDADE EVIDENTE.....	177
5.3.1 O processo formativo sob o ponto de vista de alguns atores.....	179
6 AS EXPERIÊNCIAS ESTUDADAS – ESPECIFICIDADES QUE APONTAM PARA UMA MESMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO.....	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS	223
ANEXOS.....	246

UM INÍCIO DE CONVERSA

A presente pesquisa está vinculada à linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e integra o Núcleo I da rede de pesquisa UFG/Ufes/UnB do Observatório da Educação (OBEDUC), Edital OBEDUC/Capes-Inep nº 049/2012, com o projeto intitulado “Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais”.¹

O desenvolvimento desta pesquisa pauta-se na oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a partir de 2008, em *campi* da rede federal de ensino. No âmbito dos *campi* agrícolas do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), a preocupação da pesquisadora voltou-se para o *campus* Santa Teresa, a partir de resultados de estudos realizados no percurso do Mestrado,² que, por sua vez, levaram-na a buscar, no âmbito da rede federal, experiências de oferta em outros *campi* agrícolas localizados no semiárido baiano e no nordeste paraense, como uma forma de organização da oferta para os sujeitos do campo.

A exigência do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, posteriormente substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Proeja, bem como a inquietude produzida por essa tarefa no âmbito da gestão, principalmente a busca por caminhos diferenciados para responder às demandas dos jovens e adultos do campo, deram origem, no movimento da pesquisa, ao seguinte problema de investigação: quais as condições de efetivação e assunção da PA como uma forma de organização da oferta dos cursos do Proeja nos *campi* de Santa Inês/Bahia e de Castanhal/Pará e sua contribuição para a reconfiguração da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por outros *campi* agrícolas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

¹ Trata-se de um estudo realizado em rede pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, Universidade Federal de Brasília - UnB e Universidade Federal de Goiás - UFG, sob a coordenação geral desta última e aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, sob o número 13769. A aprovação ética do CEP/Conep encontra-se na Plataforma Brasil.

² Para a primeira turma (2007), registrou-se um abandono médio de 20%. Para a segunda (2008), verificou-se um abandono médio de 45%. Para a terceira (2009), o abandono médio foi de 31%. Na turma iniciante em 2010, o abandono em um único período, na casa dos 25%, já se mostrou preocupante. Naquele momento, dentre os motivos do abandono apontados tanto por docentes quanto por estudantes, encontravam-se: dificuldade de compreensão; longo período sem estudar; cansaço/esgotamento em decorrência do trabalho; muito trabalho e pouca valorização da escolaridade; falta de perspectiva; falta de preparação para integrar os cursos da escola; alunos profissionais de áreas diversas; jornada diária/falta de base; conciliar estudo e trabalho e sobrecarga. Fonte: OLIVEIRA, I. R. de. **A evasão no Proeja ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo campus Santa Teresa**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Com essa busca, o estudo teve por objetivo geral analisar as formas de efetivação da formação em alternância instituídas em cursos do Proeja de *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir das experiências vivenciadas pelos *campi* Santa Inês, do IF Baiano e Castanhal, do IF do Pará.

Os objetivos específicos voltaram-se para:

- Identificar os desafios enfrentados na implementação da PA na Educação Profissional e Tecnológica junto aos citados *campi*;
- Descrever o percurso de implantação da formação em alternância nos cursos Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância (*campus* Santa Inês) e Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico (*campus* Castanhal);
- Identificar os caminhos que foram trilhados para a organização e a forma de gestão do curso, bem como a participação da comunidade na tomada de decisões;
- Verificar de que forma os princípios norteadores da PA se materializam na experiência desenvolvida pelos *campi loci* da pesquisa, que têm se envolvido com essa prática e suas contribuições para a reconfiguração da oferta do Proeja em outros *campi* agrícolas.

Considerando-se a tradição da oferta da rede federal de ensino e, principalmente, as demandas dos estudantes que buscam o Proeja, verifica-se que as peculiaridades que o envolvem exigem a observância de cuidados especiais na estruturação de cursos voltados para a modalidade EJA, sua forma de oferta e metodologias praticadas para responder a esses sujeitos.

Estudiosos como Machado (2009), Oliveira e Machado (2011), Viriato e Gotardo (2009) e Vitorette (2014) observam o fato de que o Proeja ainda não alcançou o devido *status* de política pública consolidada, no que se refere à sua oferta pelos IFs, mesmo que a oferta do Programa esteja ligada também a essa rede desde 2006, como se observa na legislação vigente. No entanto, os movimentos de continuidade e de resistência deste tipo de oferta persistem.

No que concerne ao *campus* de origem da pesquisadora, a busca pela reorganização do curso ganha corpo pelo fato de Santa Teresa ser um município essencialmente agrícola e pela importância dada à Agricultura Familiar pelas comunidades no entorno do *campus*. Somam-se a esse dado as experiências realizadas nas Casas Familiares Rurais (CFRs) e nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado do Espírito Santo (ES), uma vez que por meio da alternância, os saberes teóricos e práticos podem ser postos em diálogo, colaborando para o

aprofundamento do conhecimento que envolve o educando, educadores, famílias e comunidade, permitindo a valorização tanto da cultura do homem e da mulher do campo quanto do trabalho do camponês.

Assim, frente à constatação da pesquisa realizada em nível de Mestrado, que apontou uma expressiva incidência de estudantes, no contexto do *campus* Santa Teresa, que abandonaram o espaço escolar por motivos diversos e considerando o imperativo da oferta do Proeja na rede federal, com sua ênfase na formação humana integrada, foi-se gestando a tese de que outra forma de oferta, a exemplo da PA, pode ser pensada para jovens e adultos trabalhadores do campo. Essa passa a ser a principal busca realizada nessa pesquisa, ao adentrar as experiências desenvolvidas pelos *campi* Santa Inês e Castanhal, uma vez que nelas foi possível conhecer a proposta de PA e suas bases referendadas pelo currículo integrado, pela integração de saberes na perspectiva da Educação Popular, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, que se confrontam com a formação para o mercado.

Registre-se que, na rede federal de ensino, não são muitas as instituições que ofertam cursos Proeja organizados segundo os preceitos da PA, sendo que a indução da oferta do Proeja na rede levou a instituição a se confrontar com a sua inexperiência de atendimento ao segmento da educação de jovens e adultos e com a sua própria tradição de formação, que tem como ênfase a preparação para o mercado.

Conseqüentemente, pouco se sabe a respeito da implementação desse tipo de formação junto ao Programa em foco. Partiu-se, então, da hipótese de que esse tipo de organização pautada no emprego da formação por alternância possa oportunizar, especialmente aos *campi* agrícolas do Ifes, a possibilidade de melhor refletir acerca dos cursos ofertados e das possibilidades de sua (re)organização de forma condizente com as especificidades culturais dos sujeitos que neles se matriculam. Saliente-se que a experiência em escolas estaduais e municipais, bem como aquelas vinculadas ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), apontam a possibilidade de atendimento a um maior número de jovens e adultos, camponeses ou não, que não tenham concluído a etapa correspondente ao Ensino Médio no ES.

Diante do histórico das práticas da sociedade civil quanto às conquistas no campo educacional, fortalece-se a necessidade de uma política pública perene que objetive a melhoria da oferta de ensino, com vistas a assegurar o acesso e a permanência na escola e, efetivamente, garantir a promoção da aprendizagem. Como se trata da necessidade de se refletir acerca da assunção de uma política estruturante, a concretização da mesma passaria

pelo enfrentamento da problemática vivida pelo ensino, tanto em nível fundamental quanto em nível médio.

Mediante a demanda expressa pela sociedade civil, fica explícita a necessidade de se ofertar a EJA de forma diferenciada, de maneira que sejam observadas as peculiaridades de cada contexto, a exemplo dos povos do campo. Diz-se isso partindo do pressuposto de que a modalidade exige uma organização própria e apropriada. A partir dessa reflexão, surgiram alguns questionamentos: seria isso possível dentro dos IFs? Como ofertar uma formação própria e apropriada aos estudantes que buscam o Proeja dos *campi* agrícolas?

Considerando-se tal condição, buscou-se pensar o contexto de práticas que continuam apontando o desafio da integração EJA e EP. O cenário se complexifica quando se coloca como perspectiva a interface com mais uma modalidade: a Educação do Campo.

Ao expor os resultados da pesquisa realizada, importa indicar para o leitor que as contribuições constantes desse trabalho estão organizadas em seis capítulos. O capítulo introdutório traz uma apresentação geral da pesquisa e dos caminhos percorridos, bem como indica o problema de pesquisa e seus objetivos, ao mesmo tempo em que expõe a tese que se delineou, tendo como principal busca a proposta de implantação da PA nos *campi* Santa Inês e Castanhal e suas contribuições a uma possível reorganização da oferta de EJA pelos *campi* agrícolas dos IFs.

No primeiro capítulo, intitulado “O que nos dizem os dados da EJA no atual contexto?”, parte-se de dados acerca do contexto atual da EJA no Brasil, com ênfase em situações como matrícula, evolução da taxa do analfabetismo e taxa de escolarização. Chama-se atenção para o fechamento de escolas no campo, bem como para as inquietações iniciais acerca da configuração da oferta da EJA nos *campi* agrícolas, com vistas a provocar a reflexão e os registros acerca da temática proposta.

No capítulo que se segue, “O que nos dizem as pesquisas?”, estão os resultados da busca e a análise de trabalhos já desenvolvidos acerca do tema em estudo. Faz-se aí uma reflexão para a construção de novos questionamentos e o delineamento desta pesquisa. Não há nenhuma intenção de se finalizar a discussão, mas de colaborar para o seu aprofundamento. Aponta-se as proximidades entre essa pesquisa e as que foram visitadas, destacando-se os pontos fundamentais dos estudos já realizados. Trata-se de uma revisão de literatura que teve como foco a prática da PA em diferentes localidades/contextos, especialmente quando em cursos Proeja.

O terceiro capítulo aborda as escolhas teórico-metodológicas e os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa. Descreve-se como se deu a definição pelos *loci* de pesquisa, faz-se uma caracterização da mesma e apresenta-se o percurso da recolha de dados. Há ainda uma apresentação dos *loci* da pesquisa, com o objetivo de esclarecer ao leitor informações básicas acerca dos diferentes contextos nos quais se realizou o estudo.

O quarto capítulo tem como foco a PA. Trata da proposta de formação que vem sendo assumida em diferentes localidades do Brasil e do mundo, em diferentes níveis de ensino. Dentre outros pontos, observa a importância da participação das famílias e das comunidades em todo o processo formativo, bem como da valorização dos saberes de experiência.

São ainda realizadas reflexões a partir de diferentes áreas temáticas que perpassam a formação ofertada pelo Proeja, em especial, nos cursos organizados a partir da PA. Há aqui o intuito de dialogar com diferentes autores conforme vão analisando e discutindo esses campos: educação e trabalho e suas implicações no âmbito da EJA, a EJA como modalidade de oferta no Ensino Médio, Educação Popular e Educação do Campo e suas interconexões, a questão agrária e a Educação do Campo. Verifica-se aí as importantes mudanças que vêm tendo lugar no mundo do trabalho, o contexto de lutas enfrentado pela EJA no país, o papel significativo da questão agrária para o Brasil e suas implicações no campo educacional, dentre outros.

No quinto capítulo, “A efetivação de uma oferta de formação em alternância”, são apresentadas as duas experiências analisadas. Nesse momento é feito um maior detalhamento dos cursos e são apresentadas as informações consideradas relevantes para a compreensão do seu percurso de construção, organização e oferta. Inclui também um aprofundamento das informações alcançadas após tratamento dos dados.

O sexto capítulo, “As experiências estudadas – especificidades que apontam para uma mesma perspectiva de formação”, trata das experiências específicas dos *loci* de pesquisa que se evidenciaram ao longo do estudo e traz uma reflexão a partir das percepções da pesquisadora acerca de como se efetivam as práticas de uma formação que tem na PA sua estruturação.

As considerações finais, as quais não têm a mínima intenção de encerrar a discussão, não conseguem responder a todas as indagações que apareceram no desenrolar da pesquisa, o que abre caminho para outros estudos. Tentam afirmar algumas questões que permeiam os campos problematizados no desenvolvimento deste trabalho.

1 O QUE NOS DIZEM OS DADOS DA EJA NO ATUAL CONTEXTO?

Segundo dados do Censo Escolar 2013, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC/INEP, 2014), o Brasil possui cerca de 3,1 milhões de estudantes matriculados na EJA das redes pública estadual e municipal de ensino. Saliente-se que, desse total, aproximadamente 69% encontram-se no Ensino Fundamental e 31% no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2014), tem-se observado uma redução no número de matrículas, cuja tendência inicia-se no ano de 2007 e os dados apontam um decréscimo de 20% comparativamente ao ano de 2012, quando houve o registro de 3.906.877 matrículas. Cuida-se para que não haja o entendimento equivocado de que tal redução aponte para uma queda na demanda efetiva da modalidade em foco. Isso porque dados do Censo 2010 informam que o Brasil tinha uma população de 65 milhões de pessoas na faixa etária de 15 anos ou mais, que não chegaram a concluir o Ensino Fundamental, além de outros 22 milhões na faixa etária de 18 anos ou mais que não chegaram a concluir o Ensino Médio.

Tais dados atestam que o tipo de oferta relacionada aos cursos voltados para jovens e adultos está muito aquém do que se espera para o atendimento às necessidades educacionais da população brasileira. Afinal, como a EJA não é vista como prioridade, a redução da procura é evidente, o que pode ser observado na Tabela 1 e no Gráfico 1:

Tabela 1 – Oferta de EJA no Brasil. Total de matrículas e matrículas na EJA integrada à Educação Profissional (EP), Ensino Fundamental e Médio - 2012

	Total EJA	Nível Fundamental			Nível Médio		
		Total	Integrado à EP	% de matrículas Integrado à EP	Total	Integrado à EP	% de matrículas Integrado à EP
Brasil	3.906.877	2.561.013	18.622	0,73	1.345.864	35.993	2,67
Norte	521.401	370.576	2.005	0,54	150.825	4.302	2,85
Nordeste	1.538.222	1.168.152	13.913	1,19	370.070	20.549	5,55
Sudeste	1.219.411	665.611	1.439	0,22	553.800	6.373	1,15
Sul	369.730	215.015	1.090	0,51	154.715	2.892	1,87
Centro-Oeste	258.113	141.659	175	0,12	116.454	1.877	1,61

Fonte: MEC/Inep/Deed - Sinopse Estatística da Educação Básica.

Nota: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

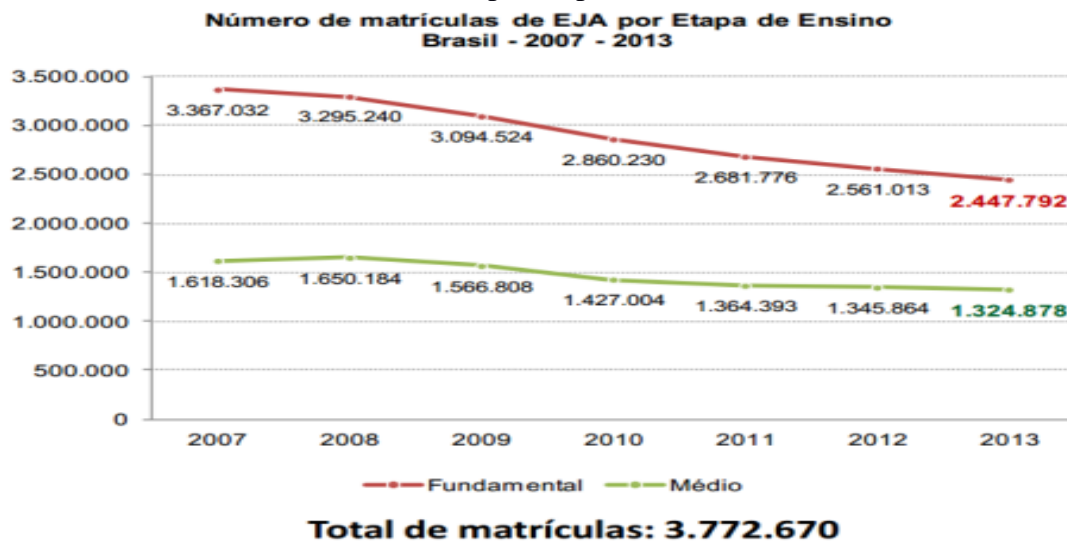
Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2014

Os dados constantes das duas últimas colunas permitem uma reflexão mais acurada acerca das implicações tanto políticas quanto pedagógicas da necessária integração entre a Educação Básica e a EP no que se refere à EJA. Uma reflexão que traga em seu cerne o desafio da incorporação do trabalho à citada modalidade de forma a não submetê-la à lógica do mercado

e/ou ao mito da empregabilidade. Daí a importância de se compreender o trabalho no sentido ontológico e histórico, da mesma forma que a sua relação com a ciência e a cultura.

Verifica-se que a Região Nordeste assume posição de destaque com 5,55% da matrícula na EJA integrada à EP. Contudo, os dados observados não são base suficiente para que se possa garantir a manutenção da proporção de matrículas na modalidade sem a existência de políticas públicas que tenham por objetivo ir além de assegurar a matrícula do público dessa modalidade e passem a garantir a permanência desses sujeitos possibilitando-lhes concluir, com êxito cursos que lhes permitam se preparar para o mundo do trabalho e alcançar elevação de escolaridade.

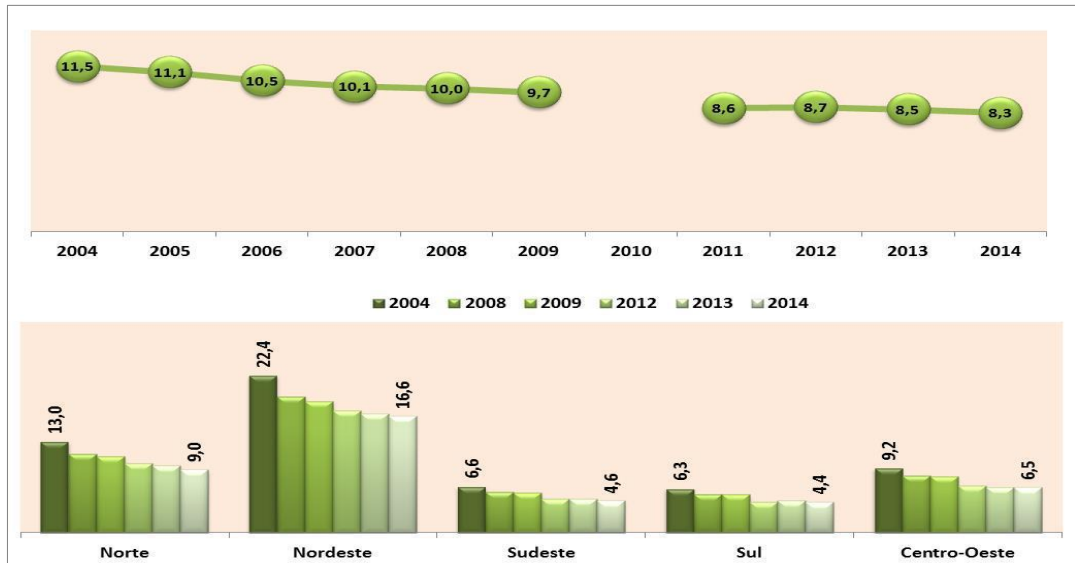
Gráfico 1 – Número de matrículas de EJA por etapa de ensino - Brasil 2007-2013.



Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Básica 2013, 2014.

Por outro lado, os dados sobre o analfabetismo no país, no que se refere às pessoas residentes acima de 15 anos são alarmantes, mostrando-se ainda mais grave nas regiões Norte e Nordeste, conforme mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução da taxa de analfabetismo para pessoas residentes com 15 anos de idade ou mais, no Brasil e por região geográfica, no período de 2004 a 2014, em (%).



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad 2014, 2015.

O Gráfico 2 mostra claramente a falta de uniformidade nas oportunidades educacionais por todo o território brasileiro, indicando um pior desempenho para as regiões menos desenvolvidas. A título de exemplo, em 2014 a Região Nordeste representava 26,9% da população residente de 15 de idade ou mais e 54,1% da população analfabeta na mesma faixa etária. Por sua vez, o Gráfico 3 mostra a taxa de escolarização no país segundo a faixa etária.

Gráfico 3 – Evolução da taxa de escolarização no Brasil em função da faixa etária no período de 2007 a 2014, em (%).

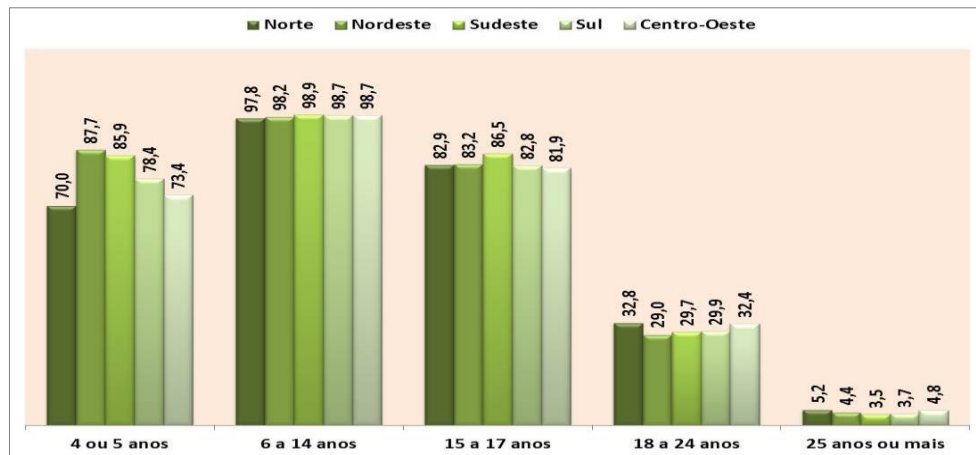


Fonte: IBGE/Pnad 2014, 2015.

Ressalte-se que, no ano de 2007, a diferença observada entre as taxas de escolarização referentes às faixas de idade de 15 a 17 anos e de 4 a 5 anos era de, aproximadamente, 12 pontos percentuais. Já em 2014, praticamente não ocorre diferença entre as citadas taxas. O

Gráfico 4 mostra a taxa de escolarização no país, no ano de 2014, por grupos de idade, segundo a Região Geográfica.

Gráfico 4 – Taxa de escolarização no Brasil por grupo de idade e região geográfica, no ano de 2014, em (%).

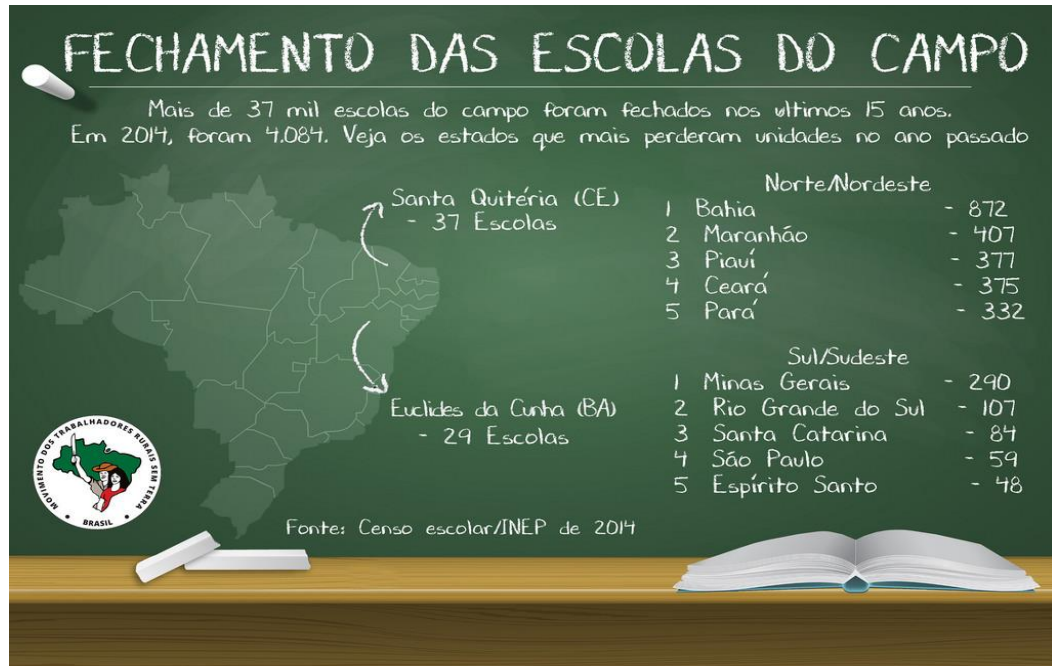


Fonte: IBGE/Pnad 2014, 2015.

Oportuno frisar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), determinou que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas devem promover as adaptações necessárias, bem como sua adequação às peculiaridades da vida no campo e de cada região. No entanto, os últimos governos pouco progresso alcançaram no que diz respeito a estabelecer políticas públicas e práticas educacionais efetivas voltadas para a educação no meio rural brasileiro.

Fica evidenciada a desigualdade educacional quando se compara a zona rural com a zona urbana brasileira. A ausência de políticas públicas voltadas especificamente para o campo provavelmente é um dos principais fatores causadores dessa desigualdade. A situação tende a se agravar em função do fechamento de unidades escolares nas regiões rurais do país, ressaltando que, em média, cerca de oito escolas são fechadas por dia no Brasil. Somente em 2013, foram fechadas na zona rural 3.296 escolas (MST, 2014). A Figura 1 mostra a ocorrência de fechamento de escolas do campo em 2014.

Figura 1 – Ocorrência de fechamento de escolas do campo em 2014.



Fonte: Censo Escolar/Inep, 2014.

Dados do Censo Escolar 2011 indicam que 90% das escolas do campo não possuem biblioteca e 81% não possuem laboratório de informática. Praticamente não se tem escola na zona rural com laboratório de ciências. 15% das escolas rurais não possuem energia elétrica e 97% das escolas não são adequadas ou mesmo adaptadas para atender estudantes com deficiências físicas. Some-se ainda o fato de a taxa de abandono escolar no campo ser quase 70% maior quando comparada à zona urbana.

A partir do contexto ora analisado, observa-se a necessidade de alternativas educacionais significativas ao homem e à mulher do campo, ou seja, que os conhecimentos sejam organizados de acordo com a realidade desses sujeitos. Parte-se então do suposto de que uma proposta concebida segundo os princípios da PA pode ser uma opção viável. Tal proposta tem por objetivo levar o educando a pesquisar, ponderar, inquirir, observar, manifestar descobertas e, com isso, tomar consciência de si e de sua ação como agente de desenvolvimento de sua comunidade.

Todavia, não se pode ignorar que a PA observa abordagens teóricas distintas das comumente conhecidas pelas instituições federais de ensino, bem como possui uma questão funcional/operacional própria. Tais fatores podem provocar resistência quando se trata da implementação desse tipo de organização pelos IFs, dada a estrutura organizacional e pedagógica sobre a qual estes guardam origem.

Considerando-se o que foi anteriormente exposto, constata-se certa inflexão na sua proposta de formação humana e a não efetivação do Programa como política pública de formação dos trabalhadores (VITORETTE, 2014). Como visto, o que se coloca como oferta efetivamente não atende à demanda, resultando em crescente inquietação acerca desse campo de estudo, em especial, a respeito das peculiaridades que envolvem o Proeja, o que impele a realização desta pesquisa.

2 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS?

Momento relevante no desenvolvimento da pesquisa é a busca e a análise de trabalhos já desenvolvidos, ou seja, de conhecimentos já produzidos acerca do tema em estudo. É uma reflexão que colabora na construção de novos questionamentos e delineamento deste trabalho, sem a intenção de finalizar a discussão, mas de colaborar para o seu aprofundamento.

O intuito dessa busca é colher informações, confrontar concepções, verificar a utilização de diferentes metodologias e conhecer as intencionalidades dos trabalhos que dialogam com esta pesquisa. Neste capítulo, foram verificados também os referenciais teóricos utilizados pelos autores e observou-se os objetivos das pesquisas analisadas.

Assim, a busca pela identificação de estudos atinentes à temática foi realizada por meio da visitação a bancos de dissertações, teses e artigos acadêmicos considerados importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Os descritores utilizados foram a EJA, a Educação do Campo, a EP, a PA, o currículo integrado e o Proeja. Também com o intuito de buscar informações relevantes, foram visitadas as produções acadêmicas do PPGE/Ufes, do Portal de Periódicos da Capes, do endereço eletrônico da Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil), do Grupo de Trabalho (GT) 03 (Movimentos Sociais), Sujeitos e Processos Educativos, disponível no site da 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, e do endereço eletrônico do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), cujos conteúdos serão dispostos a seguir.

Na Dissertação “Vivências da Pedagogia do Movimento em Escolas de Assentamentos - MST/ES”, elaborada por FRANÇA, D. M., junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Ufes e datada de 2013, observou-se os aspectos a seguir destacados.

A autora informa que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no país vem discutindo tanto os avanços quanto os desafios da educação ofertada em escolas de assentamentos e de acampamentos, com o intuito de reforçar as reflexões e a sistematização de experiências educativas no/do Movimento. Apontou-se como objetivo geral analisar as práticas educativas desenvolvidas em escolas de assentamentos do Norte do ES, que se encontram sob a coordenação do MST/ES, na perspectiva de compreender o papel do Movimento na construção do seu Projeto de Educação e a função da escola no fortalecimento do MST (FRANÇA, 2013).

Observou-se proximidade entre o trabalho analisado e esta pesquisa quando se verificou a intenção da autora de realizar uma análise da realidade da Educação do Campo interligada aos princípios de luta, ressaltando a riqueza em experiências da Educação Popular.

Ocorre essa mesma proximidade entre as duas pesquisas quando se lança mão da obra de Brandão (1981), no que se refere à construção do diálogo entre os autores e movimentos sociais para trazer o conceito de Educação Popular. Em evidência no trabalho analisado, encontram-se as práticas socioeducativas do MST, na busca por uma educação que tenha como pilares a formação humana e a libertação dos sujeitos, tendo por base a valorização dos conhecimentos adquiridos pelas classes trabalhadoras. Nesse aspecto, a autora busca subsídios nas obras de Freire (2011) e de Paludo (2012) (FRANÇA, 2013).

O trabalho supramencionado mereceu uma maior atenção no que diz respeito à ressignificação da PA pelo MST e a concepção desta como uma das pedagogias experimentadas em escolas do campo pelo fato de ser este um dos pontos significativos para esse estudo, em função dos diferentes contextos em que são ofertados os cursos ora analisados.

A leitura desse trabalho possibilitou constatar que os instrumentos da PA passam por uma reorganização para que possam dialogar com a Pedagogia do Movimento, vindo, assim, a ser utilizados de forma a atender a realidade das escolas e o projeto de formação proposto pelo MST (FRANÇA, 2013).

Foi possível ainda verificar os instrumentos pedagógicos utilizados pelas escolas de assentamentos, tomando por base a proposta inicial da PA praticada pelas EFAs e levando em conta as alterações feitas pelo Movimento, o que permite tecer comparações ao observar diferentes práticas organizadas a partir da PA.

Dando continuidade à busca por informações acerca da materialização da PA, segue-se a análise da Dissertação de Mestrado realizada junto ao PGGE/Ufes e datada de 2013, intitulada “As Escolas Comunitárias Rurais no Município de Jaguaré: Um Estudo sobre a Expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo/Brasil”, de autoria de MENEZES, R. R., na qual foi possível identificar algumas interlocuções.

É uma pesquisa que também integra a problemática geral da Educação do Campo no país. Intenta oferecer elementos de problematização e de reflexão acerca do processo de expansão da PA ocorrido em municípios da Região Norte do ES por meio do movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas). O objetivo desse trabalho foi compreender

a expansão da PA, que vem se desenvolvendo no estado do ES, bem como a influência das Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECRMs), que estão localizadas em Jaguaré, no decorrer desse processo (MENEZES, 2013).

Ao visitar este trabalho foi possível observar todo o histórico a partir da origem da PA, perpassando pelos princípios e/ou pressupostos teórico-metodológicos desse tipo de formação. A autora analisa a construção de uma forma própria de se praticar a PA no estado do ES. Tal análise traz novas expectativas com relação ao que se pode vir a observar nas diferentes ofertas de cursos pelos *loci* de pesquisa ora em estudo.

Uma das questões levantadas neste trabalho é a necessidade de reconhecimento, por meio de políticas públicas de financiamento, da Educação do Campo concebida como um direito e uma conquista das populações do campo brasileiro e dever do Estado. E, além disso, o reconhecimento da PA como alternativa para uma Educação do Campo contextualizada (MENEZES, 2013).

Uma proximidade entre as pesquisas é observada pelo fato de a autora do trabalho analisado também ter buscado apoio nos escritos de Silva (2000), Queiroz (2004) e Rodrigues (2008), para o desenvolvimento da análise acerca da crescente expansão de experiências educacionais em alternância no meio rural brasileiro.

Foi necessário, então, voltar o olhar também para trabalhos que analisassem as realidades dos cursos ofertados pelos *campi loci* da pesquisa em andamento, assim, a busca realizada permitiu o encontro com a dissertação de Mestrado intitulada “Contribuições da Educação a Distância à Pedagogia da Alternância”³, elaborada por LOBO, E. M. M., junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ) e datada de 2012. Foi, assim, encontrado um dos primeiros trabalhos desenvolvidos acerca do Proeja organizado conforme a proposta da PA.

Com a criação do IF do Pará (IFPA), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/PA (EAFC) passou a se constituir um *campus* desse instituto. Segundo a autora, o *campus* já desenvolvia atividades junto a turmas de EJA considerando a metodologia da PA antes mesmo da citada mudança (LOBO, 2012).

³ Este trabalho traz uma apresentação da PA desde a sua origem, passando por sua importância para o meio rural, sua dinâmica de funcionamento no *campus*, instrumentos pedagógicos utilizados, sua compatibilidade com a interdisciplinaridade e o uso de temas geradores, sua proximidade com a transdisciplinaridade. Além disso, faz uma explanação acerca dessa pedagogia utilizada pelo *campus* Castanhal do IFPA. Um dos objetivos é oferecer um panorama da trajetória da EaD, com ênfase no Brasil, até o final de 2011, dando destaque para várias instituições, legislação e programas governamentais que vêm contribuindo para o desenvolvimento da EaD.

Esse fato leva a refletir a respeito do compromisso do *campus* com o público atendido e com a oferta de uma educação voltada para o atendimento às demandas das comunidades envolvidas. Um fato que aponta também para o aprimoramento da prática da PA a partir de uma proposta que vise uma estruturação fundamentada na realidade que cerca a instituição.

Após o término do convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a EAFC-PA iniciou a oferta do Curso de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Proeja, organizado de acordo com a proposta da PA. O *campus* recebe estudantes oriundos do interior do estado do Pará, advindos, na maioria das vezes, de comunidades assentadas (LOBO, 2012).

Pode-se inferir que, mesmo com o encerramento da parceria, fica patente a possibilidade de sua realização entre um *campus* da rede federal de ensino e outras instituições. Vê-se na parceria mais uma possibilidade de se oportunizar aos sujeitos da EJA o acesso à escolarização, a inserção desses homens e mulheres em um espaço escolar ao qual muitas vezes não tiveram a chance/oportunidade de adentrar, colaborando para a inclusão desses sujeitos jovens, adultos e idosos no meio escolar e social. O trabalho analisado apresenta a relação existente entre duas propostas pedagógicas: a Educação a Distância (EaD) e a PA.

A EaD mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é motivo de muita discussão, pois há quem considere um entrave a distância entre docente e estudante. Porém, a EaD é definida pelo Artigo 1º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Entende-se a EaD não como algo que se utiliza de pacotes educacionais e programas descontextualizados com vistas apenas ao acesso às TICs, mas como algo complementar à educação ofertada aos povos do campo. Sabe-se que o mundo tecnológico vem alcançando cada vez mais espaço entre as pessoas, o que traz consequências para a vida social, a exemplo do uso das redes sociais e o acesso a um significativo fluxo de informações. Logo, fica evidente o poder exercido pelas ferramentas de comunicação (SOUZA, 2011). A busca de uma EaD para as populações do campo pode configurar-se como uma luta política, visto que por meio dela pode-se abrir espaços para o alcance de novas informações, para um olhar diferenciado sobre a realidade, para o despertar de interesses pelo que se encontra fora do “padrão” imposto ao meio rural.

Em outro trabalho, buscou-se conhecer um pouco mais do público atendido, bem como da forma de abordagem dada pela autora à integração de saberes, pelo fato de ser este um dos pontos-chave para a materialização da PA. Trata-se da dissertação de Mestrado intitulada “A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA - *campus* Castanhal”, produzida por SANTOS, M. T. junto ao PPGE vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e datada de 2013.

Com o desenvolvimento do trabalho, procurou-se investigar a integração dos saberes científicos aos saberes tradicionais imprescindíveis para a formação integral dos estudantes do Proeja Quilombola do curso Técnico em Agropecuária. A autora desenvolveu seu trabalho a partir de um conciso histórico acerca do Ensino Médio Integrado (SANTOS, 2013).

Criou-se ainda mais expectativa com essa leitura pelo fato de a autora eleger o IFPA *campus* Castanhal como *locus* de sua pesquisa por ser a única instituição, no estado Pará, a ofertar o Programa voltado para a comunidade Quilombola. Tal reflexão permitiu que se tornassem mais nítidas as diferentes formas de se materializar a PA e também a maneira na qual os saberes populares e os científicos vêm sendo entrelaçados na prática tanto da PA quanto no que se refere ao público da EJA.

O trabalho apresenta uma rápida discussão a respeito do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de compreender o surgimento do Proeja, além de explicitar a compreensão de integração utilizada no decorrer do texto. Aborda o surgimento da PA, sua chegada ao Brasil, debatendo seu conceito, sua proposta para a formação dos sujeitos do campo no sistema de ensino vigente no país, além de confrontar-se com as concepções capitalistas estabelecidas no mercado de trabalho urbano (SANTOS, 2013).

Tais aspectos de análise favoreceram o esclarecimento de pontos que são objeto de debates acalorados, a exemplo de como se dá a integração entre as modalidades de ensino e como estruturar a formação dos sujeitos do campo ou da cidade, tendo-se cursos Proeja estruturados a partir da formação em alternância.

Nesse trabalho também se verificou uma proximidade quanto ao apoio teórico buscado a partir de autores como Araújo (2001); Ciavatta (2005a); Fischer e Franzoi (2012); Gramsci (1982); e Moura (2006).

Da tese de doutoramento intitulada “O PROEJA no IFPA *campus* Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica (2007 a 2009)”, de autoria de VELOSO FILHO, D. M. P., junto ao

PPGE ofertado pela Universidade Federal do Ceará e datada de 2014, foi possível reunir os seguintes aspectos:

O trabalho se constitui em uma reflexão acerca da institucionalização do Proeja no IF do Pará *campus* Castanhal, com a utilização da alternância pedagógica e sua relação com o assentamento João Batista II, no período de 2007 a 2009. É um estudo aportado na História e Memória por meio da abordagem da História do Tempo Presente e tem como ponto de partida, a narrativa e a memória.

A leitura colaborou para a compreensão da abordagem feita a alguns participantes desta pesquisa, no que diz respeito à obrigatoriedade de oferta do Proeja pelos IFs e a perspectiva de se ter na PA uma oportunidade de mudança da qualidade de vida dos alternantes.

Além da institucionalização do Proeja, esse trabalho trata da origem da PA, situando-a na história e ressaltando a forma como foi pensada pelo *campus*. Dentre outros pontos, revela os sujeitos da pesquisa, manifesta suas narrativas e práticas por meio de fragmentos de histórias de vida, e versa a respeito da alternância pedagógica como fator de mudança na qualidade de vida no assentamento (VELOSO FILHO, 2014).

O contato com esse trabalho despertou interesse em virtude das práticas propostas e o foco agroecológico, que é fundamental para o desenvolvimento de uma agricultura/agropecuária sustentável, considerando-se as dificuldades pelas quais passam os pequenos agricultores no Brasil.

A próxima experiência visitada também tem lugar no Norte do país. Justifica-se a leitura e a análise em virtude da origem da instituição e do fato de ter nos sujeitos o foco da pesquisa. Assim, na dissertação de Mestrado elaborada por PASSOS, M. G. S., intitulada “Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do Ifam/*campus* Manaus Zona Leste”, junto ao PPGEA/UFRRJ e datada de 2011, foi possível verificar os seguintes aspectos:

O IF do Amazonas (Ifam) *campus* Manaus Zona Leste, é a antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus. No que tange à formação inicial e continuada, o referido *campus* vem acompanhando e certificando, desde 2002, o Curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, voltado para o atendimento de jovens e adultos, por meio de convênio de cooperação técnica pactuado com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Amazonas (Arcafar). Para responder às próprias questões, a autora se propôs pesquisar a PA e seus efeitos na formação de jovens oriundos do meio rural, com o intuito de identificar a

forma como ocorre a relação educação-trabalho-meio ambiente, por meio dos tempos e espaços formativos ocorridos durante o curso ofertado (PASSOS, 2011).

O trabalho analisado colaborou na reflexão para a (re)construção de concepções em relação ao papel dos IFs no que concerne a que tipo de Educação do Campo se propõem ofertar e a que tipo de EP se volta a oferta do Proeja por essas instituições. Colaborou ainda para a reflexão que cerca a relação escola-trabalho e seu lugar na prática da PA.

Observa-se neste trabalho uma contextualização da PA no que tange à formação profissional de jovens oriundos de comunidades rurais do município de Boa Vista do Ramos/AM, destacando-se seu percurso histórico como matriz metodológica da Educação do Campo desde o ano de 1996, no *campus* Manaus Zona Leste. Observa-se ainda a proposição de uma reflexão acerca do Ifam e os desafios no que se refere ao desenvolvimento local com o intuito de identificar o lugar da Educação do Campo, considerando-se a legislação, as experiências e propostas do *campus* (PASSOS, 2011).

Verifica-se uma vinculação com este estudo quanto à utilização de referencial teórico-metodológico pautado em autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004), Brandão (2001), Ciavatta (2005a), Frigotto (1995), Freire (1979b, 1996, 1997, 2010) e Queiroz (2004).

Passou-se, então, à leitura da tese de doutoramento intitulada “A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia”, da autoria de CALIARI, R., junto ao PPGE/Ufes e datada de 2013, na qual foram analisadas as relações existentes entre a família camponesa e a EFA de Olivânia, localizada no Vale do Rio Coryndiba, em Anchieta. O autor busca a problematização acerca de como são constituídos os momentos de participação da família camponesa no que se refere à PA e, mais propriamente, como aquela se faz presente nas práticas educacionais da escola. Ele tentou identificar em que momentos essa relação se faz nos cotidianos familiares, comunitários e escolares.

Verifica-se que, no decorrer do trabalho, foram observados os espaços internos das famílias camponesas ao se buscar entender as mudanças no modo das relações de trabalho familiar, nas parcerias, bem como na perda de autonomia no que tange à produção, nas relações familiares e comunitárias e nas possíveis interações para se alcançar a posse da terra (CALIARI, 2013).

A proximidade entre instituição escolar e as famílias/comunidades é um dos fatores centrais para a materialização da formação em alternância. Em virtude da leitura realizada acerca das diversas experiências e com o intuito de melhor compreender as diferentes concepções nelas

constantes, tornou-se oportuno analisar o Relatório de Estágio Acadêmico em nível de pós-doutorado intitulado “Pedagogia da Alternância ou alternâncias pedagógicas? A diversidade das experiências educativas em alternância no Brasil”, de autoria de RODRIGUES, J. A. junto ao PPGE ofertado pela Universidade Federal de Viçosa e datado de 2013.

Verifica-se que, no Brasil, a formação em alternância constitui um campo educativo que cresce e também representa um conceito que se estende na literatura pedagógica. Observa-se que o contato e o diálogo com diferentes experiências de formação em alternância ainda são poucos, o que, conseqüentemente, leva as práticas pedagógicas dos monitores-educadores a sofrerem influência de uma única orientação de pensamento ou pelo senso comum pedagógico (RODRIGUES, 2013).

Ressalte-se que a formação dos profissionais que atuam com a PA e com a EJA também é um dos pontos para os quais se abre espaço na pesquisa que ora se desenvolve dada a sua importância e a possibilidade de empoderamento⁴ desses profissionais para que se possa atuar de forma diferenciada junto ao público atendido. O estudo apresenta ainda um texto a respeito dos quatro fundamentos e dos princípios norteadores das escolas em alternância. O autor busca apoio em Silva (2000) ao abordar a alternância como princípio pedagógico (RODRIGUES, 2013).

Reafirma-se aqui a importância da proximidade da escola com o contexto de vida familiar, profissional e comunitário dos estudantes, pois essa realidade é o veio condutor da efetivação de uma proposta de formação por meio da PA. A partir de suas reflexões, o autor abre um importante questionamento: “o que seria uma formação integral na escola da alternância?” (RODRIGUES, 2013, p. 15). Questionamento que se mantém, pois, tem-se ainda muito o que discutir a respeito da organização e prática de um currículo integrado.

Fundamentando-se em Gimonet (2007), o autor afirma que a formação em alternância tem se consolidado como uma pedagogia complexa. Trata das diversas formas de alternância, o que permite que sejam identificadas diferentes concepções e práticas referentes a esse tipo de

⁴ Empoderamento - Uma das expressões ricamente definidas por Freire. Embora a palavra *Empowerment* já existisse na Língua Inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, o conceito de empoderamento em Paulo Freire segue uma lógica diferente. Conceito que surge no livro *Medo e Ousadia*. Os autores preveem que o termo deve ser tomado não no sentido de “dar poder a” alguém como quando um sujeito recebe de outro algum recurso (por merecimento ou não), dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de “ativar a potencialidade criativa do sujeito e dinamizar a potencialidade do sujeito”. Fonte: FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 10 (Prefácio).

formação. Discute ainda a respeito dos limites e da eficácia pedagógica do ensino, organizado conforme a proposta da alternância (RODRIGUES, 2013).

Dentre os autores utilizados para a construção desse trabalho, encontram-se Freire (1983), Molina (2009), Ribeiro (2008a) e Zamberlan (1975), os quais também lançam luz sobre esta investigação (RODRIGUES, 2013).

Em meio aos acervos das diferentes instituições de ensino nos quais se buscou trabalhos científicos desenvolvidos, merece destaque o da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, onde se encontra depositada a dissertação de Mestrado de autoria de Paolo Nosella, intitulada “Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo”, datada de 1977.

O trabalho desenvolvido pelo autor foi publicado sob a forma de livro, intitulado *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*⁵ (2013) e merece ser aqui sintetizado. Em sua pesquisa, o autor realiza um trabalho de sistematização dos primeiros materiais que tratavam da PA no Brasil que se encontravam à disposição. Sua pesquisa parte da institucionalização da primeira EFA implantada no estado do ES pelo Mepes. Vale dizer que este foi um empreendimento que recebeu a colaboração de Nosella, que sistematiza e problematiza a experiência trazida para o Brasil em 1968.

De acordo com o autor (2013, p. 84), “na determinação das características da sociedade futura que as Escolas-Famílias pretendem construir destacam-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes”. Os objetivos de uma proposta desta natureza englobam e retomam continuamente os conceitos de informação, crítica e participação. Nosella conclui, assim, que o objetivo fundamental de uma proposta baseada na PA “visa uma mudança social, sendo que o objetivo técnico ou de maior produção ou profissionalizante é submetido àquele”.

Ao pensar o Plano Pedagógico proposto para a EFA, Nosella (2013, p. 91) afirma que a PA é um “mecanismo educativo” que vai além do que se tem como realidade educacional. O autor descreve a organização e também a estrutura física das primeiras EFAs brasileiras e questiona a forma como as mesmas vêm se firmando na América Latina, especialmente no Brasil e na Argentina. E segue dizendo que “há horas em que nos perguntamos, com desejo e com medo

⁵ Obra que faz parte da Coleção Educação do Campo, cuja produção é coordenada pelos professores Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste, integrantes do corpo docente da Ufes.

ao mesmo tempo, porque não nasceu ainda um novo estilo de filosofar, de educar na América Latina que seja da América Latina?” (NOSELLA, 2013, p. 111).

Nosella declara que todo o pensar e que todo o agir nascem de um certo “ego”, e questiona: “mas qual é o ‘ego’ da América Latina?” (NOSELLA, 2013, p. 111). Ele pondera a respeito da possibilidade de a América Latina continuar tentando se “mascarar”, buscando identificar-se com o “ego do poder” europeu conquistador ou o ego dos Estados Unidos da América do Norte ou da Rússia. O autor compara esse comportamento com o de um servo que se identifica com aquele que o domina, o seu dono. Então, segue-se mais um questionamento: “será que a América Latina tem vergonha do seu verdadeiro ‘ego’, isto é, o do oprimido, o do pobre, de que teve uma história de colônia?” (NOSELLA, 2013, p. 111).

A seguir aponta para a possibilidade de a filosofia da libertação e a Pedagogia do Oprimido talvez serem as primeiras palavras do “ego” latino-americano, embora sejam “informes” em determinados aspectos. Ele receia que o Mepes venha a se tornar “um belo discurso de outro ‘ego’” e continua a questionar a partir de um livro publicado pelas EFAs da Argentina, sob o título *Otra Escuela para a América Latina*: “será esta também uma escola da América Latina?” (NOSELLA, 2013, p.112). Isso remete à *Filosofia da Libertação na América Latina*, de Dussel (1977). Nessa obra, o autor aponta para a necessidade de suplantação da ordem posta, com vistas à transformação da realidade e a ruptura do modelo eurocêntrico. Propõe uma realidade na qual se possibilite a inclusão do pobre, da mulher submissa ao marido em uma sociedade machista, bem como do assalariado.

Dussel (1977) argumenta que o conhecimento e o sistema que os países do Sul reproduzem não passam de uma visão imposta por estudiosos oriundos do Norte - Europa e Estados Unidos da América do Norte. Essa condição torna aqueles países simples repetidores de conceitos e pensamentos não pertencentes à realidade do **outro**, representado por parte significativa da humanidade que se encontra na América Latina, na Ásia e na África. Saliente-se que nesses locais se encontram pobres e excluídos, longe de constituírem a realidade vivida pelo Norte. Pode-se depreender que, enquanto Dussel induz um olhar mais metuculoso sobre a própria realidade e uma reflexão mais crítica acerca do regime de opressão tanto ideológica quanto física que predomina no Brasil, Freire propõe uma *práxis* pedagógica latino-americana a ser orientada pelos termos da libertação.

Torna-se apropriado diferenciar experiência de *práxis* e, como o título deste trabalho denota, importa explicitar a forma como esta é concebida. Conforme o sentido atribuído por Marx, a *práxis* remete-se à “atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o

homem cria [...] e transforma [...] seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, [...]. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da *práxis*” (BOTTMORE, 2013, p. 460).

Entende-se que a *práxis* implica uma organização dialética entre as esferas teoria e prática, ou seja, a manutenção de uma constante comunicação. Isto se afirma a partir da leitura de Vásquez (2011), quando observa que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 207).

Nesta perspectiva, observa-se também o entendimento de Saviani (2005), que considera a *práxis* “[...] como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (p. 141).

Isso significa que não se pode partir da prática e simplesmente manter sua reprodução, pois as barreiras que se colocam como limitadoras precisam ser superadas quando se trata de um processo de transformação de uma realidade. Não obstante, para que transcorra a mudança é preciso conceber a *práxis* como uma ação política. Para essa reflexão, busca-se obra de Gramsci (1987), que trata da filosofia da *práxis* concebendo-a como um comportamento crítico que visa sobrepujar a antiga forma de pensar. O pensamento concreto, então, torna-se um fator significativo. Desta feita, a *práxis* não é algo mecânico, mas uma importante ferramenta com significativo papel na construção do vir a ser histórico.

Quanto à experiência, esta pode ser concebida, a partir da leitura de trabalhos como o de Seixas (2006), como resultante da prática ao se deter um conhecimento aprofundado ou mesmo suficiente a respeito de determinado tema/campo; como realidade vivida (vivência), de cunho pessoal e imediata: nenhuma circunstância ou dimensão da realidade é vivida igualmente pelos indivíduos, a pessoalidade é sempre presente, cada um é tocado/acometido de uma forma diferente. E pode ainda ser concebida como uma síntese subjetiva, o que também é de ordem pessoal. Para esta última, exemplifica-se com a forma como cada um tece sua interpretação a respeito de algo. Cada pessoa aprecia o que está posto a partir de seu conhecimento. A vivência, o mundo, a sensibilidade e a personalidade têm espaço significativo nesse momento. Chega-se, assim, a uma síntese subjetiva.

Pode-se afirmar a existência de uma interação entre prática e experiência e ainda entender que a prática é configurada e fundamentada/solidificada pela experiência. Logo, novas práticas levam a mudanças de concepções e de comportamentos e isso se dá em virtude da mutabilidade da realidade.

Retomam-se aqui os questionamentos feitos por Nosella (2013), que levam à reflexão acerca da possível dificuldade da América Latina em criar uma pedagogia própria. Alerta ainda para a possibilidade de inadequação de modelos, visto que é quase impossível não importar inconscientemente modelos inadequados e diz que “este perigo é tanto maior quanto mais tranquila for a consciência do agente externo a respeito do seu próprio trabalho”. Conforme o autor, é possível enganar-se “supondo já ter efetuado as adaptações necessárias, só porque está predisposto ao diálogo e professa um alto idealismo. O processo de racionalização é sempre grande” (NOSELLA, 2013, p. 109).

Dentre as conclusões e perspectivas apresentadas pelo autor ao final desta obra está a afirmativa de que a EFA do Mepes é uma “iniciativa fundamentalmente positiva” (2013, p. 147), apesar de sua ambiguidade. Isto pelo fato de se revelar crítica ao sistema de ensino tradicional ofertado aos que residem no meio rural brasileiro, de forma que se contrapõe a este como uma alternativa tanto no campo estrutural quanto no metodológico com intencionalidade revolucionária. Compreende-se que sua ambiguidade reside no fato de essa iniciativa ter sido importada de um modelo proveniente do setor agrícola, mas, não do homem e da mulher da classe agrícola oriunda do campo brasileiro (NOSELLA, 2013).

Finalizando a etapa de revisão de literatura e considerando-se os registros produzidos no tocante à concepção, abordagem, objetivos e processos metodológicos relacionados às metodologias alternativas, bem como os *loci* de pesquisa deste trabalho e o contexto em que se encontra inserido o Ifes, vislumbra-se a possibilidade de incorporação dos elementos norteadores dessas propostas na estruturação de um plano de curso voltado para o Proeja no âmbito de alguns *campi* desta instituição. Registre-se que, em princípio, nenhuma delas, por si só, atende plenamente às expectativas desta pesquisa, porém, a junção de elementos estruturantes dessas propostas pode subsidiar a elaboração de um projeto político-pedagógico que contemple tanto os anseios da demanda quanto da instituição ofertante dessa modalidade de ensino.

Os propósitos desta pesquisa se aproximam do trabalho desenvolvido por França (2013), que lança um olhar acerca de práticas educativas sob outra perspectiva, conforme consta desta revisão. A citada autora, que se identifica como educadora e militante, analisa as práticas

educativas desenvolvidas em escolas de assentamentos do Norte do ES, as quais se encontram sob a coordenação do MST/ES. Tal pesquisa possibilita observar que a Pedagogia do Movimento vem se constituindo e trazendo em seu bojo práticas educativas construídas no decorrer do processo formativo.

Algumas das pesquisas analisadas trouxeram importantes informações a respeito de um dos *loci* desta pesquisa, qual seja, o *campus* Castanhal do IFPA. Observa-se que distintos olhares foram lançados sobre o curso Proeja ofertado, buscando analisar diferentes aspectos: parcerias, a possibilidade de aproximação entre a EJA e a EaD e a integração de saberes a partir da PA. Outras ainda trouxeram o histórico, a expansão e a importância da PA no estado do ES, a exemplo da pesquisa realizada por Nosella (2013), ou versaram a respeito de práticas características da PA.

Sendo assim, a revisão de literatura realizada buscou as conexões mais significativas com esta pesquisa, partindo da necessidade de análise e reflexão a respeito da formação em alternância e as várias formas que essa proposta de formação assume, a partir do contexto em que se encontra inserida.

O capítulo a seguir trata especificamente da PA e da proposta de formação que vem sendo cada vez mais assumida em diferentes localidades do Brasil e do mundo. Dentre outros fatores, observa-se a importância da participação das famílias e das comunidades em todo o processo formativo.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO MOVIMENTO DA PESQUISA

3.1 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos a ênfase teórico-metodológica do estudo e a organização do *corpus* para efeito de análise, descrevendo de forma detalhada os movimentos e deslocamentos produzidos no percurso deste estudo com vistas à apreensão do objeto na sua totalidade, ao tempo em que a experiência vivida em campo é também descrita nos desafios que foram impostos nas idas e vindas e na persistência de abordagem do tema, que foram modificando o olhar da pesquisadora.

Passa-se a se debruçar sobre a opção teórica assumida neste estudo pela dialética-dialógica em Freire. O autor aponta em sua concepção dialética a importância e a necessidade da compreensão da história e do papel do ser humano na busca e (re)construção da realidade sociocultural. No diálogo, o exercício da argumentação garante que posições diferentes sejam igualmente expostas, debatidas e avaliadas.

Freire concebe a dialética a partir de suas origens gregas e apresenta a relação entre dialética e diálogo, de forma a incorporar novos elementos que vêm colaborar para a superação da tradicional tríade dialética estabelecida pela modernidade ocidental comumente expressa com o uso dos conhecidos termos hegelianos, a saber: Afirmação - Negação - Negação da Negação. Ao conceber a dialética, o autor considera o conceito de história, bem como a função e a importância da subjetividade na construção de um mundo socioculturalmente organizado.

Na citada tríade há uma inclinação para que a Tese (afirmação) seja reforçada, ficando a Antítese (negação) em desvantagem, o que enfraquece a contradição ao eliminar as possibilidades. Já na dialética-dialógica freiriana não ocorre ascendência de nenhuma das posições, uma vez que o diálogo, em razão de sua legitimidade, estimula e sustenta-se pela abertura ao outro, proporcionando o devido espaço para a manifestação do novo e do diferente (ZITKOSKI, 2010b).

A opção teórica pela dialética-dialógica a partir do pensamento freiriano implica refletir sobre o diálogo, que preza o escopo humanista e libertador da proposta de Freire. Uma proposta de reconstrução que se dá por meio do debate de cunho crítico e criativo que contempla as existências multiculturais entre povos e comunidades distintas.

Destaque-se que a categoria diálogo é primordial na obra de Freire, pois integra o comportamento humano e colabora na construção da libertação/emancipação dos sujeitos. Infere-se que o mesmo pode ocorrer com a pesquisa que tem suas bases na obra freiriana, pois, constrói-se um diálogo entre pesquisador e sujeitos participantes. Trata-se, certamente, de um diálogo imbuído de intencionalidades políticas, que observa a realidade, tendo a *práxis* por critério de verdade no decorrer do trabalho (CRUZ; BIGLIARDI; MINAZI, 2014).

É nítida na obra de Freire a busca por um nível de conhecimento da realidade que possibilite nela interferir, com vistas à superação das situações-limites.⁶ Essas resistem à realização do vir-a-ser-mais por parte dos homens e das mulheres. Desta feita, interferir nessa realidade é subverter a lógica opressora que impede a classe oprimida de ser-mais.

Depreende-se, a partir de Freire (1994), que, ao se ter o diálogo por ferramenta, abre-se espaço para a existência de um processo problematizador e conscientizador dos atores dos processos sociais:

Não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo. [...] A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1994, p. 103).

No diálogo, o exercício da argumentação garante que posições diferentes sejam igualmente expostas, debatidas e avaliadas. Desta feita, interferir na realidade (im)posta é subverter a lógica opressora que impede a classe oprimida de ser-mais.

Com base no exposto, entende-se que a educação de cunho problematizador lança mão do diálogo e de uma comunicação que potencializa a dimensão do entendimento, transformando uma discussão horizontal em nivelada e “funda-se justamente na relação dialógica-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 1996, p.86). Nessa significação, problematizar não é **criar problemas**, mas questionar o que está posto, no intuito de fortalecer o pensar, o contexto que se quer diferente, o que se dá por meio da conscientização-reflexão-ação.

⁶ Situações-limites – Freire mostra em sua obra que os seres humanos, como corpos conscientes, sabem, bem ou mal, de seus condicionamentos, suas restrições e liberdade. Assim, encontram barreiras a transpor: as “situações-limites”. Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire chama de situação-limite aquela que leva o homem e a mulher a negar e a superar a realidade (im)posta. É exatamente o oposto de uma aceitação dócil e passiva, por conseguinte, uma experimentação da liberdade. “[...] as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em ‘percebidos-destacados’ em sua ‘visão de fundo’. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”. Fonte: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 104.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 39), frisa a importância de se possibilitar que:

[...] voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” e diz ainda que “na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O contato com a obra de Freire possibilita o desenvolvimento de um nível mais elevado de consciência acerca do tema pesquisado, propicia um melhor entendimento das propostas de curso estudadas e provoca o pensar crítico e reflexivo a respeito de algumas categorias que emergem da pesquisa.

As escolhas realizadas para a construção deste trabalho consideraram também os estudos de Gamboa (1999), para quem a dialética permite a apropriação da tese em questão e a apresentação de novas sínteses que possibilitarão chegar à solução de conflitos. O autor considera que a dialética tem a faculdade de acercar o tema estudado de uma compreensão crítica, sendo que esta tem lugar por meio do confronto necessário da realidade, ou seja, da sua totalidade:

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence [...]. Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram (GAMBOA, 1999, p. 101).

Considerando-se as peculiaridades do estudo em questão, que envolveu o contato com as experiências analisadas e também com a compreensão da *práxis* desenvolvida pelos *campi*, algumas proposições são requeridas da pesquisadora, tendo em vista possíveis ações vinculadas à proposta de alternância num dos *loci* de pesquisa.

Reafirma-se a experiência de pesquisa a partir de um estudo de caso de cunho qualitativo que, em sua particularidade, passa a se ocupar do compartilhamento da riqueza das experiências analisadas, que não está apenas em documentos, mas nas instituições e, principalmente, nas pessoas e nas formas como concebem e enfrentam os desafios que se impõem, alcançando maior ou menor êxito. Há aqui um contexto constituído de complexidade, dificuldades e diferentes perspectivas. Captar essa associação de elementos é algo possibilitado pelo estudo de caso, seja para o conhecimento do que se pratica, seja para o desenvolvimento do estudo.

3.1.1 O percurso metodológico

É possível considerar que este trabalho mantenha uma certa conectividade com vários outros anteriormente realizados, no tocante à preocupação com a oferta do Proeja pelos IFs que se encontram em todo o território brasileiro. Porém, com o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se investigar o processo de organização de cursos integrados na modalidade EJA, conforme sua estruturação a partir da formação em alternância.

A partir da observação já realizada acerca do Proeja ofertado pelo *campus* Santa Teresa e tendo em vista que a proposta de formação em alternância não se colocava como viável no citado *campus* como algo imediato, Passou-se, então, a levantar, no âmbito da rede federal, experiências desse tipo de formação vinculadas ao Proeja, o que possibilitou a definição dos *loci* de pesquisa. Para tal, realizou-se um mapeamento da oferta de cursos com diferentes formas de organização, conforme informam os sites das instituições, editais e outros documentos disponíveis.

São 14 os estados brasileiros nas quais se encontram tais ofertas: Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Piauí, Paraná, Roraima, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. Verifica-se ainda a oferta pelo Distrito Federal.

Os cursos ofertados incluem cursos técnicos voltados para egressos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (integrado e subsequente), cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC), destinados a jovens e adultos/Proeja, bem como graduação e Pós-Graduação.

No que se refere à oferta do Proeja, foram encontrados 16 cursos em 15 *campi* de IFs e um Colégio Agrícola vinculado à Universidade Federal do Piauí. Destaque-se que Santa Catarina é o estado que detém a maior oferta: 6 cursos ofertados pelo IF de Santa Catarina e 1 pelo IF Catarinense. Tanto o IF do Amazonas quanto o IF Farroupilha ofertam 2 cursos. Os demais IFs (Baiano, do Maranhão, do Pará e de Mato Grosso) ofertam apenas 1 curso organizado a partir da formação em alternância. O Colégio Agrícola de Floriano oferta 1 curso a partir dessa mesma organização.

Quanto às demais ofertas, foram encontrados 23 cursos em 17 *campi* de IFs, sendo que: o IF de Brasília oferta 4 cursos (2 subsequentes e 2 concomitantes); o IF de Roraima oferta 2 cursos (1 concomitante e 1 subsequente); o IF do Maranhão oferta 2 cursos de nível superior; o IF do Pará oferta 3 cursos (1 curso técnico integrado, 1 subsequente e 1 curso de

especialização); o IF Farroupilha oferta 2 cursos (1 subsequente e 1 curso superior); o IF Sul-Rio-Grandense oferta 2 cursos (1 subsequente e 1 técnico integrado). Os demais IFs (Baiano, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul, de Sergipe, do Paraná, Goiano e Sul de Minas) ofertam apenas 1 curso integrado. Destaque-se que o IF do Espírito Santo oferta um curso de Pós-Graduação em PA.

Há cursos voltados tanto para o meio rural quanto para o urbano. Observa-se que no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário PROEJA-CERTIFIC⁷ ofertado pelo *campus* Jaraguá do Sul do IF de Santa Catarina (PPC, 2014, p. 21) o “regime de alternância” é aplicado considerando-se os diferentes percentuais das cargas horárias dos diversos componentes curriculares.

O diagnóstico produzido acerca de algumas das citadas ofertas permite observar que todo o movimento realizado na busca pela apropriação da organização que considera a formação em alternância pelos IFs é algo que precisa de muita ponderação e amadurecimento, pois a assunção de princípios como os observados pela PA, exige mudanças significativas de ordem estrutural e didático-pedagógica.

Destaque-se que os IFs Catarinense (*campus* Rio do Sul), do Pará (*campus* Castanhal) e de Roraima (*campus* Novo Paraíso) foram os precursores quando se trata desse tipo de oferta, o que se deu nos anos de 2006 e 2007. Entre os anos 2013 e 2015 surgiram outros 12 projetos. Frise-se que a primeira proposta de oferta de um curso Proeja organizado a partir da formação em alternância, foi elaborada pelo IF Catarinense *campus* Rio do Sul, na qual foi observada uma significativa ocorrência de abandono e, mesmo com a abertura de um novo processo seletivo, por faltarem candidatos, não foi iniciada uma segunda turma (FERRARI, 2015).

Os institutos e respectivos *campi* consultados para o desenvolvimento deste trabalho foram: IF do Pará *campus* Castanhal, IF Baiano *campus* Santa Inês, IF Catarinense *campus* Rio do Sul, IF Amazonas *campus* Manaus Zona Leste e IF Maranhão *campus* São Luis Maracaná.

⁷ CERTIFIC – A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC - é uma política pública de inclusão social que se institui através da articulação do MEC e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em cooperação com as instituições/organizações que a constituem. Constitui-se como uma Política Pública de EPT voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. Fonte: BRASIL. MEC. **Rede Nacional de Certificação Profissional (CERTIFIC)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/32091-rede-nacional-de-certificacao-profissional-rede-certific>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

Instigada pela busca que mobilizou este trabalho de investigação, a realização dessa pesquisa ensejou uma reflexão com enfoque no caminho trilhado por duas instituições de ensino da rede federal, que ofertam cursos Proeja, levando em consideração que a metodologia praticada tem como princípio norteador a PA. As instituições eleitas como contexto para a pesquisa foram os Institutos Federais da Bahia e do Pará, representados pelos *campi* Santa Inês e Castanhal, respectivamente, que já foram EAFs. Portanto, os dois *campi* guardam proximidades entre si no que tange às suas origens legais e ainda no que se refere às habilitações ofertadas, observadas as devidas particularidades e demandas de cada região nas quais estão inseridos.

Assim, a delimitação do levantamento do *corpus* a esses *campi* se deve à verificação de similaridade entre os institutos pesquisados e o vínculo da pesquisadora. Essa definição também teve lugar pelo fato de que durante a revisão bibliográfica foram observadas certas peculiaridades em trabalhos voltados para *campi* vinculados a diferentes IFs. É bom registrar que aos demais *campi* consultados foi encaminhada a documentação necessária contendo a solicitação da entrada e do desenvolvimento da pesquisa, porém, não se obteve retorno.

Durante o movimento da pesquisa, categorias foram emergindo e são exploradas no decorrer do texto: o trabalho, o princípio educativo, a dialogicidade, a criticidade, a consciência, a cultura, a identidade e o território. Importa tratar diretamente de duas outras categorias que muito se destacam quando se discute a formação em alternância: tempos e espaços formativos e coletividade.

Conforme dito anteriormente, tem-se na PA um dos elementos constitutivos do objeto de estudo, já explorado acima e que conforma a questão problema em foco: qual a viabilidade e como se dá a efetivação da PA a partir da oferta do Proeja nos cursos analisados e que contribuição estes trazem para a reconfiguração da oferta de EJA pelos *campi* agrícolas dos IFs?

3.1.2 Caracterização da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo enfoque qualitativo tendo por referência os escritos de Gamboa (1995, p. 61), que afirma que a pesquisa qualitativa propicia a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”.

O caráter qualitativo deste trabalho é explicitado pelo fato de preocupar-se com a compreensão e interpretação de uma realidade (GAMBOA, 2003), não intencionando resumir-se à busca por respostas para a situação investigada, mas buscando sua compreensão com vistas à contribuição para sua transformação. Costa (2001, p. 40) anuncia que dentre os objetivos desse tipo de pesquisa está o de “contribuir para geração de teorias a respeito da questão sob exame.”

Elegeu-se a realização do Estudo de Caso, considerando-se que, segundo Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns para a utilização desse tipo de estudo são os que têm por foco apenas uma unidade, representados por um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou mesmo um evento. No tocante à coleta de dados, foram utilizadas as chamadas fontes documentais e os dados fornecidos por pessoas. Ressalte-se que, como uma pesquisa de enfoque qualitativo, não prescinde de dados quantitativos para melhor qualificar as análises posteriores.

No entendimento de André (2013), quando se trata de uma pesquisa na perspectiva de uma abordagem qualitativa, o rigor metodológico do trabalho não lhe é atribuído pelo nome que lhe é dado, mas sim pela forma como são explicitados os passos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa: importa uma descrição cuidadosa e detalhada do caminho percorrido na busca dos objetivos propostos, bem como uma justificativa para a opção realizada para aquele tipo de busca.

Nos anos 1980, quando se tratava de abordagens qualitativas, o Estudo de Caso reaparece dentro da pesquisa em educação trazendo consigo um sentido mais abrangente, qual seja, o de focar um fenômeno específico, considerando o contexto que o abrange e as suas diferentes dimensões. Depreende-se que uma abordagem qualitativa tem suas bases em uma perspectiva que considera o processo coletivo de construção do conhecimento. Um processo que envolve os sujeitos e suas inter-relações/interações cotidianas, sendo estes atuantes na realidade de forma a transformá-la e serem por ela transformados (ANDRÉ, 2013).

Para esse tipo de pesquisa existem alguns pressupostos, dentre eles, uma postura ética por parte daquele que desenvolve a pesquisa. Este deve oferecer a quem busca seu trabalho as evidências das quais fez uso para chegar às suas análises. Dito de outra forma, importa que o pesquisador “descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes [...]” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nessa acepção, a interação com o objeto produziu um novo olhar sobre a PA praticada nos IFs a partir das contribuições da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire. Isto porque a prática da PA traz em seu bojo o que Freire (1996) apresenta como proposta: uma educação que tem como pressuposto o diálogo e na qual todos têm direito a voz e a educação se dá reciprocamente. A ênfase dialógico-dialética em Freire considera que a pesquisa demanda um processo de conhecimento do fenômeno a partir da *práxis* e um retorno à teoria com vistas a mobilizar ações de transformação da realidade. Desta maneira, tem-se no movimento dialético um elemento crucial para que se produza a mudança almejada.

3.1.3 Movimentos no percurso do trabalho de campo

“Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”, já dizia Antonio Machado, poeta espanhol em versos que integram a poesia intitulada *Cantares*. E para lembrar Almir Sater na música *Tocando em Frente*, bom é dizer que “estrada eu sou” em momentos como esse de construção de conhecimento. Nenhum início poderia ser melhor para apresentar o movimento feito durante o desenvolvimento da pesquisa que, sem dúvida, resulta de uma caminhada que levou a distantes e diferentes realidades.

As distâncias percorridas para a realização da recolha de dados junto aos participantes da pesquisa no *campus* Santa Inês também lembram, de forma literal, o quão longa foi essa caminhada. Um movimento que envolveu diferentes formas de deslocamento, o reforço do companheirismo e da colaboração entre pesquisadores, o reencontro com amigos e a construção de novas amizades. Para se chegar ao *campus* foi necessária uma viagem aérea até Salvador e, uma vez lá, o aluguel de um carro para que se fizesse o percurso até o município de Santa Inês. Pode-se chegar ao citado município a partir de Salvador, por duas rodovias: a BR 101, passando pelo Vale do Jiquiriçá, logo após o município de Santo Antônio de Jesus, e a BR 116, após passar pelo km 100, no município de Brejões. Fez-se opção pela BR 101.

Tal percurso foi realizado por três vezes. Assim, foram realizadas 3 visitas ao *campus* Santa Inês, localizado à BR 420 (Rodovia Santa Inês - Ubaíra), Zona Rural, Santa Inês/Bahia - CEP: 45320-000. No primeiro momento, em uma visita que durou dois dias, foram apresentados à Direção Geral do *campus* o projeto e os documentos referentes à solicitação da entrada da pesquisa. A recepção da pesquisa e da pesquisadora pela instituição é digna de nota, assim como a atenção prestada pelos participantes da pesquisa e o envolvimento dos mesmos.

Nesse período, fez-se também o reconhecimento dos espaços físicos que compõem o *campus* e realizou-se uma primeira visita à sala de aulas do Proeja. Visitou-se ainda as proximidades do município, com o objetivo de conhecer um pouco do relevo e das condições climáticas da região que circunda o *campus*.

Durante a segunda visita, que teve uma duração de três dias, foram realizadas entrevistas com docentes, um dos gestores do curso e uma Técnica Administrativa em Educação (TAE). Além disso, também foi aplicado o questionário junto aos estudantes do Proeja, que se manifestaram favoráveis à participação na pesquisa, bem como explicitaram sua opinião quanto à importância da realização da mesma. Estes se mostraram bastante receptivos e abertos em todos os momentos. Buscou-se também informações inerentes aos tempos/espços formação: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Neste segundo momento foram recolhidas informações referentes aos estudantes e ao corpo docente da instituição junto à Secretaria Escolar e ao Setor Pedagógico. Realizou-se ainda uma entrevista gravada com uma estudante.

Na terceira visita, que durou uma semana, foi possível conhecer os setores (Unidades Educativas de Produção - UEPs) da instituição utilizados pelos estudantes do Proeja. Em cada espaço, o responsável pela organização e manutenção esclarecia a forma como ocorrem suas atividades. Teve-se ainda a significativa oportunidade de se observar a realização das atividades durante um Dia de Campo, referente ao TC. Interessante dizer que, durante o deslocamento de ônibus entre o *campus* e a comunidade onde se realizou o Dia de Campo, distante cerca de 50 quilômetros, foi possível um contato muito rico com os estudantes.

Esse terceiro contato foi enriquecido com a realização de uma Roda de Conversa, não prevista, que possibilitou um diálogo aberto entre pesquisadora e estudantes, e proporcionou uma escuta mais direta das expectativas destes no que concerne ao curso por eles realizado. Foi um momento ímpar que permitiu conhecer um pouco do curso a partir do olhar daqueles que, de fato, podem dizer se alcançaram o que se propuseram buscar, o que será explicitado nas análises. Os estudantes mostraram-se abertos ao diálogo e esforçavam-se para esclarecer ao máximo seu interesse pela formação ofertada a partir da PA.

As visitas ao *campus* Santa Inês e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados foram agendadas junto à gestão da instituição e à Coordenação do curso. Tal cuidado foi relevante para a viabilização do deslocamento da pesquisadora assim como para a organização da instituição de ensino.

Neste *campus*, participaram da pesquisa 20 estudantes, 7 docentes, além de 4 representantes da gestão do *campus*/do curso. Algumas das disciplinas ofertadas ao Proeja pelos docentes entrevistados encontram-se vinculadas à EP, outras à área de Ciências Humanas e uma delas à área de Ciências da Natureza.

No que se refere ao *campus* Castanhal, participaram por meio de entrevistas (ANEXOS F, G e H), uma TAE, o Coordenador do curso e uma docente. Os contatos ocorreram via Internet (e-mail) dada a dificuldade de deslocamento em virtude da distância a ser percorrida pela pesquisadora. Várias mensagens foram trocadas entre a pesquisadora e a TAE que, com muita atenção e rapidez, esclareceu as dúvidas que surgiram no decorrer da pesquisa. Novas informações sobrevieram desses contatos.

Para a captação de dados no citado *campus*, como se fez no que se refere ao curso ofertado pelo *campus* Santa Inês, foi observado também o Plano do Curso Técnico (PCT) em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico. Foram ainda observados dados referentes às comunidades atendidas pelo Curso.

A aplicação dos instrumentos de recolha nos dois *campi* ocorreu após a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos estudados, bem como dos documentos que indicam a sua aprovação. As entrevistas foram organizadas de forma a conter questões abertas com o intuito de alcançar o máximo possível de informações. Estas foram realizadas individualmente, no caso do *campus* Santa Inês, conforme a disponibilidade dos participantes.

Na organização dos instrumentos utilizou-se a entrevista como uma técnica de recolha de dados não documentados acerca de determinados assuntos. Com o questionário buscou-se a diversidade de sentimentos, crenças e opiniões acerca de diferentes aspectos voltados para o curso analisado.

As entrevistas com os participantes do *campus* Santa Inês (ANEXOS B, C, D e E) aconteceram em diferentes locais: na sala dos professores, na sala de aula, na coordenação do Proeja, na sala em que a TAE desenvolve suas atividades e na sala da Direção Geral. Os docentes que participaram desta pesquisa foram entrevistados quando seus horários de aulas permitiam, de forma que suas atividades não sofreram prejuízo. A pesquisadora permaneceu nos espaços da instituição aguardando pelos momentos marcados para a realização dos contatos, sendo estes sempre autorizados pelo Coordenador do curso.

O questionário (ANEXO I), realizado junto ao grupo de estudantes deste *campus*, foi organizado com questões abertas e fechadas em virtude da variabilidade e importância das informações, considerando-se a disponibilidade de tempo dos participantes cuja adesão foi voluntária. No momento da aplicação do questionário, os estudantes preferiram que os questionamentos fossem lidos e que dúvidas fossem esclarecidas antes de responderem e assim foi feito.

Os instrumentos utilizados permitiram a recolha dos dados acerca da organização e estruturação dos cursos pesquisados, a experiência e formação dos docentes participantes que atuam/atuaram no curso e as expectativas dos educandos do *campus* Santa Inês quanto à formação ofertada.

Realizou-se ainda a análise dos documentos disponibilizados pelas instituições, quais sejam: PPCs, Editais de Seleção, Relatórios e questionários. Para uma melhor organização deste trabalho, os participantes da pesquisa foram identificados com nomes fictícios.

Importa dizer que foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para que os participantes autorizassem a utilização dos dados levantados para fins científicos. Os dados recolhidos foram analisados qualitativamente e, logo após, interpretados.

3.1.4 O IF Baiano *Campus* Santa Inês

O município de Santa Inês/BA ocupa uma área de 315,657 km², possui uma população de 11.186 habitantes (IBGE, 2014) e suas Coordenadas Geográficas são 13°16'22"S e 39°48'38"O. Santa Inês, Brejões, Ubaíra e outros 18 municípios compõem o Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, onde a maior parte da população economicamente ativa ocupa-se de atividades agropecuárias. A população do Território é de 317.145 pessoas e segundo o Censo de 2000, compreende 76.134 domicílios, sendo que 53,7% estão situados na zona urbana e 46,3% na zona rural (IF BAIANO-SI, 2013).

O *campus* Santa Inês do IF Baiano, situado às margens da BR 420, teve seu ato de criação com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês - Bahia (EAFSI-BA). O *campus* dista 3 km da sede municipal e 285 km da capital Salvador. Localiza-se na Região Sudoeste do estado (Região Fisiográfica de Jequié), na Mesorregião Centro Sul baiano, entre o litoral Sul e a Chapada Diamantina, na zona rural do município de Santa Inês.

As atividades didático-pedagógicas da instituição tiveram início em 17 de junho de 1996, ofertando o Ensino Médio concomitantemente ao curso técnico, com habilitação técnica em Agricultura, Agropecuária ou Zootecnia. A Figura 2 mostra a localização geográfica do *campus* Santa Inês e, no detalhe, uma foto aérea do *campus*.

Figura 2 – Localização geográfica do *campus* Santa Inês. No detalhe, uma foto aérea do *campus*.



Fonte: PPI 2010 (IF BAIANO-SI). Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/historico/>, 2015.

De acordo com as informações recebidas do Setor de Registros Escolares e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, durante o ano de 2014, o *campus* Santa Inês ofertou cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; Técnico Subsequente (EaD, em parceria com o IF Paraná); Cursos superiores; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Proeja. Neste último, todos os matriculados são provenientes da escola pública e oriundos de espaços rurais. No mesmo ano havia 27 estudantes matriculados, entretanto, destes, no momento da pesquisa, 24 continuavam frequentes. Ressalte-se que do total de matriculados em 2014 (999 estudantes), mais de 90% são provenientes de instituições públicas de ensino e mais de 75% são oriundos da zona urbana.

Grande parte das comunidades que compõem o Território é formada por jovens maiores de 16 anos e que possuem o Ensino Médio incompleto, além de enfrentarem problemas para a permanência em seus locais de origem. Isso ocorre principalmente com os jovens de sexo masculino, em virtude da migração para os estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Dentre as principais causas para a ocorrência dessa migração está a falta de emprego e de perspectiva de melhoria da qualidade de vida. Como as atividades laborais existentes ocorrem de maneira bastante pontual, não geram demandas a médio e longo prazo, nem contribuem de maneira permanente para o sustento dessas famílias (IF BAIANO-SI, 2013).

Tendo como perspectiva o atendimento às necessidades apontadas pelas comunidades que abrigam famílias compostas por pequenos agricultores carentes de uma organização e de assistência técnica, é que o *campus* Santa Inês passou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária - Proeja. Em linhas gerais, a instituição passou a contribuir para o empoderamento dos agricultores valorizando a Agricultura Familiar e tornando possível a apreensão e potencialização de conhecimentos necessários à sua libertação,⁸ e colaborando para que fortaleçam sua ação como sujeitos de sua própria história (IF BAIANO-SI, 2013).

3.1.4.1 A experiência do *campus* Santa Inês: percursos e sentidos

Neste tópico, apresenta-se o caminho percorrido pelo Proeja no *campus* Santa Inês, desde a sua primeira oferta até a estruturação do curso estudado, observando-se a formação em alternância.

O Proeja foi implantado no *campus* em 2007, com a oferta do curso de Técnico em Agropecuária, organizado em 3 semestres. Neste primeiro momento houve o ingresso de 14 estudantes, dos quais 5 concluíram apenas as disciplinas teóricas e outros 4 alcançaram a certificação, que engloba tanto a parte teórica quanto o estágio. Neste ponto importa lembrar que, de acordo com o Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de EPCT - Acórdão TCU nº 2.267/2005 Exercício 2014:

Concluente é o aluno que integralizou os créditos e está apto a colar grau. O documento esclarece que “no caso de cursos que exigem a conclusão de um estágio curricular, existe no sistema o *status* do aluno que ‘integralizou a fase escolar’, que não é ainda concluente, por dever a aprovação no estágio obrigatório” e trata ainda do que chama de *Integralizado Fase Escolar (Integralizado)*: “É o aluno que concluiu os créditos, mas que por dever a aprovação no estágio obrigatório ainda não está apto a colar grau (2015, p. 5, grifo do autor).

Em 2010, o Proeja foi ofertado sob a denominação de Técnico em Alimentos, sendo organizado em 4 semestres. Ocorreu o ingresso de 23 educandos (IF BAIANO-SI, 2013), mas apesar do aumento de ingresso em 64%, a taxa de abandono foi de quase 50%.

⁸ Libertação - A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. Fonte: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, na Metodologia da Alternância, foi aprovado pela Resolução nº 14, de 9 de outubro de 2012, do Conselho Superior do IF Baiano. O curso pertence ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A Matriz Curricular (ANEXO J), constante do PPC (IF BAIANO-SI, 2012, p. 25), mostra que atende às disposições do Decreto nº 5.840, de 13/07/2006, especialmente ao art. 4º, que trata da carga horária mínima dos cursos Proeja. O Processo Seletivo, vide Edital, previu a inscrição, exclusivamente, via internet, estando os candidatos inscritos isentos do pagamento de taxa. A seleção deu-se por meio de entrevista, fixando-se um total de 30 vagas (IF BAIANO-SI, 2011).

O curso foi ofertado na forma integrada em turno integral e organizado em 4 semestres, tendo como referência o ano letivo de 2012, contudo, em virtude da ocorrência de greve, teve início somente em 2013. Possui um período mínimo de integralização de 2 anos e máximo de 3 anos. O regime de matrícula é único, com renovação ao término de cada módulo. A carga horária prevista é de 2.714 horas e a habilitação obtida é a de Técnico em Agropecuária (IF BAIANO-SI, 2013).

A oferta do Proeja, a partir da formação em alternância, deu-se com o intuito de melhor contextualizar a proposta e impedir a ruptura do homem e da mulher do campo com o seu cotidiano. Assim, possibilita aos/às participantes sua afirmação como sujeitos do processo de construção do conhecimento, bem como firmando a busca pela sua emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional. Durante o TE, os educandos passaram a ficar alojados na Residência Estudantil e durante o TC, passaram desenvolver atividades junto às comunidades de origem.

A proposta foi construída considerando-se a oferta da formação pretendida na perspectiva do currículo integrado. Logo, tornou-se primordial a organização de itinerários formativos que colaborassem para a apreensão de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos, conjugados a uma efetiva formação humana. Esta, por seu turno, considera os saberes tecidos durante uma trajetória tanto individual quanto coletiva dos agricultores, não se ignorando o fato de que estes saberes expressam seus valores e sua cultura (IF BAIANO-SI, 2012). Em levantamento junto à Secretaria Escolar do *campus*, foi possível obter informações relevantes a respeito do curso estudado.

3.1.4.2 Características do alunado – a primeira turma

Dentre os 30 educandos inicialmente matriculados no Proeja, 60% eram homens e 40% mulheres. Em 2014/2, o curso contava com 24 estudantes frequentes, verificando-se um abandono de 20%, com valores iguais para homens e mulheres. O abandono foi motivado pela ocupação de postos de trabalho, casamento entre estudantes e a migração. A conclusão desta primeira turma ocorreu em abril de 2015. Lemme (2004), em estudo realizado na década de 1930, já apontava para motivos bastante aproximados para o abandono e também para a ocorrência da queda das matrículas em EJA: o cansaço do trabalho, as obrigações da casa, a falta de perspectiva com o retorno à escola, a vergonha de declarar que não tem estudos ou o que é pior, a falta de sentido do conhecimento proporcionado pela instituição na vida dessas pessoas.

Os dados recolhidos remetem aos dizeres de Paiva (2006b) quanto às causas do abandono na EJA:

A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava, entre outros (p. 535).

Não se pode ignorar a ocorrência da interrupção nas turmas de EJA. Tal fenômeno preocupa instituições escolares pertencentes a diferentes esferas de governo. Não é possível responsabilizar os trabalhadores estudantes que buscam a modalidade por essa condição tão presente na educação brasileira, que não é algo exclusivo da EJA. Também é inaceitável que ocorra o comodismo de não se questionar as instituições ofertantes e permitir que ganhe espaço a concepção que aponta para a falta de interesse e de compromisso por parte dos educandos adultos no que se refere à permanência na esfera educacional e ao término do curso com êxito. A responsabilidade perpassa por todos os envolvidos com a oferta da modalidade, inclusive os setores governamentais.

Dados significativos acerca do público foram obtidos em levantamento realizado pela Assistência Social, em 2013, que, a partir de um questionário aplicado a 24 estudantes, trouxe um importante histórico a respeito do alunado do Proeja do *campus* Santa Inês.

Dentre os participantes do levantamento que foi disponibilizado pelo *campus*, 58% eram do gênero masculino e 42% do feminino. Observou-se uma tendência à igualdade de gênero, ou seja, jovens e adultos dos dois gêneros encontram-se em busca de escolaridade e demonstram

ter expectativas quanto à formação ofertada. Importa lembrar que os processos sociais demarcaram o contexto tanto cultural quanto histórico que negou à mulher o acesso à escolarização. Há ainda que se salientar o lugar do casamento e dos filhos nesse contexto.

Quanto à origem, 79% eram provenientes de Brejões e 21% de Ubaíra. Na caracterização do Pertencimento Juvenil, 84% se apresentaram como Agricultor, 95% declararam morar no meio rural desde o seu nascimento e 80% disseram que residem na mesma comunidade desde o seu nascimento. Por outro lado, 67% informaram que nunca residiram na cidade e os que já tiveram essa experiência, em regra, afirmaram que a motivação foi a busca por trabalho.

Esse cenário ajuda a compreender a busca pelo curso em virtude das condições de trabalho enfrentadas e das imposições climáticas da região. Observou-se a influência da proximidade e o apego à terra. Afinal, não se ignora a importância que a Agricultura Familiar tem no que se refere à redução do êxodo rural. Importância já destacada em Ribeiro (2015) quando trata da produção de alimentos básicos consumidos no país. A atividade cria muitas oportunidades de trabalho e, para muitos, possibilita a sobrevivência no campo. Evidencie-se que a maioria das pequenas propriedades tem suas atividades garantidas a partir da participação dos membros da família no trabalho, além de os jovens garantirem a continuidade desse tipo de produção no campo.

Quanto à cor/etnia, 41% declararam-se negros, 25% pardos, 17% morenos, e 17% brancos. No que se refere ao grau de instrução escolar, 84% declararam já ter o Ensino Médio completo e voltaram, então, a cursar esta seriação; 12% deles declararam ter o Ensino Fundamental completo e 4% não respondeu.

Dentre as razões que levaram ao retorno à instituição escolar, destacam-se a busca por uma profissão após a conclusão do curso, a ampliação da renda mensal percebida, a obtenção de uma capacitação profissional e o desejo de colaborar com a comunidade tendo por objetivo a mudança da realidade local.

Ao serem questionados quanto às suas expectativas no que se refere à formação em alternância, os estudantes informaram que esperam que tal organização, dentre outros aspectos, colabore para que possam transmitir conhecimento para a comunidade de origem, além de desenvolver a ideia de se tornar um profissional sustentável e alcançar uma profissão qualificada. Esperam também que os conhecimentos adquiridos possibilitem um futuro melhor e afirmam o desejo de aprender para multiplicar, bem como a intenção de aprender técnicas de cultivo (IF BAIANO-SI, 2013).

A importância da formação ficou evidente durante a Roda de Conversa quando os participantes informaram que muitos deles trabalham em pequenas propriedades, utilizando o que aprendem para tentar melhorar a produção e “conseguir levantar algum dinheiro por meio da propriedade” (informação verbal).⁹ Outros colaboram na realização de cursos de capacitação junto a entidades que visam à melhoria de vida, trazendo algumas tecnologias sustentáveis para o sistema de produção.

Importa lembrar que, conforme informações obtidas, os estudantes do Proeja do *campus* Santa Inês, desde 2008, recebiam um auxílio mensal no valor de R\$ 100,00 como estímulo à permanência e, com vistas a tornar essa ação mais abrangente, o IF Baiano fez constar em sua proposta de assistência, o Programa de Apoio Pedagógico e Financeiro, objetivando o estímulo à permanência dos estudantes (IF BAIANO-SI, 2009).

Dentre as várias ações e benefícios abarcados pelo Programa de Assistência e Inclusão Social do Estudante (Paise), está o auxílio Proeja: “concessão de repasse financeiro, fixo e mensal, aos estudantes regularmente matriculados em cursos do PROEJA Técnico ou de Formação Inicial e Continuada (FIC), em situação de vulnerabilidade social” (IF BAIANO-SI, 2014, p. 117).

Oportuno dizer que a principal atividade econômica do Vale do Jiquiriçá se baseia na Agropecuária. Na agricultura, se sobressai o cultivo do cacau e de uma variada fruticultura. O município de Santa Inês apresenta índices mais baixos de participação na atividade agropecuária, atingindo 20,3% (IF BAIANO-SI, 2012). Considerando-se a totalidade dos municípios, apenas 6,8% possuem receitas próprias, sendo assim, a maior parte do orçamento é proveniente de transferências governamentais. Chama a atenção o fato de que a maior taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos de idade ou mais, que residem em moradias particulares, em alguns municípios, está acima de 30% (IBGE, 2000).

Segundo dados do IBGE/Pnad (2014), a Região Nordeste representava 26,9% da população residente de 15 anos de idade ou mais, e 54,1% da população analfabeta da mesma faixa etária. Ressalte-se que as desigualdades sociais e regionais perduram e se manifestam também no que concerne ao analfabetismo no país, sendo que na região Nordeste essa taxa ainda é mais significativa entre os menos favorecidos economicamente e os que residem em espaços rurais.

⁹ Participação em Roda de Conversa de GIOVANE. Roda de Conversa. [2015] Pesquisadora: Iraldirene Ricardo de Oliveira. Santa Inês, 2015. 1 arquivo. mp3 (00:27: 24).

Em virtude do contexto observado no Território do Vale do Jiquiriçá, sempre houve a necessidade de se ofertar cursos profissionalizantes direcionados para os pequenos agricultores, seja com o intuito de ampliação da escolaridade, seja de qualificar ou de profissionalizar esses sujeitos (IF BAIANO-SI, 2013).

A oferta do curso foi favorecida porque, no que concerne à estrutura, o *campus* Santa Inês tem à disposição para a realização das atividades educativas uma propriedade com área de 166 hectares. Neste espaço, são propostas e desenvolvidas atividades agropecuárias que têm seu lugar nas 14 UEPs. O *campus* dispõe de uma área construída de 19.988 m².

Em 2012, o *campus* Santa Inês contava com 53 técnicos administrativos e 68 docentes. Conforme PDI (2015-2019), a partir de 2015, o *campus* passou a contar com 55 técnicos administrativos e 74 docentes, compreendendo 5 graduados, 11 especialistas, 42 mestres e 16 doutores, sendo o segundo maior quadro de docentes do IF Baiano.

No momento da elaboração da proposta do PPC, ao organizar o grupo de profissionais que desenvolveriam as atividades pedagógicas junto ao curso em foco, o *campus* Santa Inês contava com 20 docentes, sendo 4 doutores, 5 doutorandos, 8 mestres, 1 mestrando, 1 especialista e 1 graduado. A instituição contou ainda com 11 Técnicos Administrativos, sendo: 2 mestres, 2 mestrandos, 3 especialistas, 3 graduados e 1 Assistente de Alunos, que é cargo de nível médio (IF BAIANO-SI, 2012).

A partir da experiência realizada junto ao Projeto Mãe Terra¹⁰ e dos resultados obtidos, o *campus* passou a ofertar o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos Proeja na Metodologia da Alternância. Observe-se que o Proeja ofertado pelo *campus* Santa Inês dirigia-se a jovens agricultores familiares residentes em 17 comunidades rurais localizadas nos municípios de Brejões e Ubaíra (IF BAIANO-SI, 2013).

¹⁰ Projeto Mãe Terra - cultivando e valorizando saberes - É uma ação da Rede de Desenvolvimento Social - REDES, em parceria com o IF Baiano *campus* Santa Inês. O projeto se desenvolve no território do Vale do Jiquiriçá e suas ações se desenvolvem, mais especificamente, em 02 comunidades do município de Brejões e 10 comunidades do município de Ubaíra e surge a partir de ações da REDES, que apoia os movimentos de agricultores e agricultoras dos citados municípios desde 2005. O projeto parte do conhecimento local dessas comunidades e de suas ideias de produção agrícola e melhoria da qualidade de vida, voltado para a recuperação e preservação ambiental. Há preocupação com o desenvolvimento comunitário que possibilite a permanência no campo de jovens, agricultoras e agricultores, de forma digna e sustentável. As ações foram direcionadas para evitar a desestruturação das famílias, causada pelo êxodo rural. Fonte: SOUZA, A. L. V.; NEVES, P. M.; GALVÃO, M. S. Projeto “Mãe Terra: cultivando e valorizando saberes” uma ação agroecológica em doze comunidades dos municípios de Ubaíra e Brejões, Bahia. Resumos do VII Congresso Brasileiro de Agroecologia - Fortaleza/CE - 12 a 16/12/2011. **Cadernos de Agroecologia** - ISSN 2236-7934 - v. 6, n. 2, dez. 2011.

O objetivo geral do curso, de acordo com o PPC (2012), é:

[...] contribuir para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico, social, ambiental, político e cultural de suas comunidades, voltado para a agricultura familiar e para os princípios que norteiam a Educação do Campo (p. 13).

Tem-se por meta ofertar uma formação que contribua tanto para a elevação da escolaridade dos sujeitos do campo quanto para o acesso a conhecimentos que colaborem para o desenvolvimento da Agricultura Familiar, com foco na sustentabilidade. Tendo-se isso como ponto de partida, objetiva-se valorizar a produção e a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelas comunidades, incentivando-se o exercício teórico-prático com o intento de permitir a compreensão crítica seja do conhecimento, da ciência e da cultura, seja da técnica e da tecnologia, tendo estes a qualidade de elementos inseparáveis e como integrantes de uma totalidade¹¹ resultante da prática humana (IBAIANO-SI, 2013).

Parte-se da perspectiva da integração curricular, tendo-se em mente a organização de percursos formativos que oportunizem a apreensão de conhecimentos técnicos, científicos e tecnológicos associados a uma efetiva formação humana, não se olvidando a importância da valorização dos saberes que já pertencem aos jovens agricultores.

O PPC foi planejado e organizado considerando-se o que reza a atual LDBEN; o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 - da Educação Profissional; a Resolução nº 01, de 3 de fevereiro de 2005; e demais legislações vigentes (IBAIANO-SI, 2013).

Ainda conforme o PPC (IBAIANO-SI, 2012), o curso visa capacitar para o atendimento às exigências constantes da Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010, que instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (Pnater) e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (Pronater).

Assim, a Matriz Curricular foi norteada pelos princípios da referida Lei, que podem ser observados em seu art. 3º. Segundo o PPC (IF BAIANO-SI, 2012, p. 16), torna-se possível

¹¹ Totalidade – Freire nos diz que “a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica, e tão mais crítica quanto mais [...] se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2005, p. 116). Assim, pode-se dizer que a totalidade significa apreender a relação existente entre as partes com e o todo, as leis de seu movimento, separando o fenômeno (abstratamente) e, em seguida, separando seus elementos em partes no mundo das ideias, buscando-se interpretá-lo e compreendê-lo de maneira que se torne possível descrever suas múltiplas determinações. Fonte: **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

para o egresso, a partir de uma formação contextualizada, atender também ao que prescreve o Art. 4º da mesma Lei.

O Proeja está estruturado em 4 módulos, sendo que cada um deles observará um eixo temático, e cada um desses eixos, por sua vez, observará a organização a partir de temas geradores que serão definidos ao longo do curso. Considera-se o atendimento às necessidades apresentadas pelas comunidades envolvidas, com ênfase na Agricultura Familiar e enfoque agroecológico. Os módulos são assim organizados: Módulo I - Eixo Temático: Identidades, Cultura e Cidadania; Módulo II - Eixo Temático: Meio Ambiente e Sustentabilidade; Módulo III - Eixo Temático: Organização Social e Políticas Públicas; Módulo IV - Eixo Temático: Trabalho e Economia Solidária (IF BAIANO-SI, 2012).¹²

A ação pedagógica proposta para o curso em foco é munida de concepções que guiam o seu planejamento, desenvolvimento e posterior avaliação. Desta feita, as concepções que subsidiaram a construção do Proeja pelo *campus* Santa Inês partem do pressuposto de que o homem e a mulher são seres concretos,¹³ situados em um tempo e um espaço que se encontram inseridos em um contexto social, econômico, cultural e político. Sendo assim, a educação deverá considerar tanto a vocação de ser sujeito (ontológica) do homem e da mulher quanto o contexto no qual eles vivem.

Nessa perspectiva, quando da construção do curso, buscou-se contributo nas ideias de Freire e de Saviani, visto que os mesmos partem da pressuposição de que a educação não é neutra, tem intencionalidades e é política. Nota-se na proposta desse curso uma busca por experienciar e reafirmar uma Educação do Campo que luta pela educação enquanto direito e para que a mesma se efetive no campo e **com** os sujeitos do campo, sendo pensada, planejada e organizada, tomando-se em conta o lugar e a participação desses sujeitos (IF BAIANO-SI, 2013). Tem-se em vista a construção de um pensar/fazer pedagógico no que tange à conexão

¹² Esta proposta mantém a mesma orientação teórico-metodológica da proposta do Projovem Campo Saberes da Terra.

¹³ Concretude – “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). [...] não existem senão homens concretos (‘não existe homem no vazio’). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem - vocação de ser sujeito - e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. É isto o que expressam frases como: ‘A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade a qual o homem está radicado’” (FREIRE, 1979, p. 19). Fonte: **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

“entre a teoria e a prática, postura investigativa, dialogicidade, aprendizagem enquanto processo dinâmico e permanente, reflexão crítica sobre a prática, pensamento dialético” (IF BAIANO-SI, 2012, p. 18).

Para a obtenção do diploma de Técnico de Nível Médio em Agropecuária, é necessário que os estudantes concluam todos os componentes curriculares propostos, com aproveitamento satisfatório, respeitando-se o prazo estabelecido e observando-se o constante do CNCT.

3.1.4.3 A *práxis* da alternância no IF Baiano *campus* Santa Inês

Retoma-se aqui a ênfase na *práxis* desenvolvida pelo *campus* Santa Inês. Observa-se a proposta da instituição à luz da legislação vigente que, para a materialização da PA Integrativa, explicita a demanda existente de uma dialética necessária entre os tempos formativos.

No citado *campus*, o Proeja é ofertado no formato semipresencial, não seriado, sendo assumida a PA Integrativa Real ou Copulativa, também conhecida como Alternância Formativa (QUEIROZ, 2004). O Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, orienta e esclarece acerca da forma como esta se dá, sendo:

Com a penetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL, 2006).

O *campus* propõe uma alternância que compreende intervalos de 05 (cinco) dias, ou seja, os estudantes permanecem na instituição escolar em semanas alternadas, sendo este um movimento cíclico. Cada período observará o trabalho com a turma a partir de um tema gerador,¹⁴ que guiará o desenvolvimento de todas as atividades e conteúdos a serem

¹⁴ Tema gerador - Freire traz esta possibilidade na década de 1950 e enriquece a proposta a partir de sua prática. O tema gerador deve ser considerado como o ponto em que as áreas do saber se inter-relacionam (interdisciplinarmente) com vistas à uma leitura crítica da realidade. Tal proposta traz em seu bojo o pressuposto de um estudo da realidade da qual irá aflorar uma rede de relações entre situações significativas que englobarão as dimensões individual, social e histórica, além de uma rede de relações que conduzirão a discussões acerca da interpretação/representação da realidade. “O tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas

desenvolvidos. Tem-se aqui o objetivo de assegurar o contato entre os educadores e as comunidades, com o intento de asseverar uma *práxis* alicerçada na realidade. Uma *práxis* que demanda a captação e análise da realidade, uma organização cuidadosa, a partir do vivido, um currículo que tenha no diálogo o seu ponto de apoio. Há que se reconhecer que a proposta do *campus* pauta-se em metodologias e atividades pedagógicas variadas (IF BAIANO-SI, 2012).

Para o TC, são propostas atividades que abarcam um conjunto de ações a serem realizadas pelos alternantes junto às comunidades, sob orientação e acompanhamento dos docentes. Tem-se nesse momento a socialização de conhecimentos e a realização de registros por parte dos educandos. Para o TE, o documento contempla a oferta de atividades nos três turnos, incluindo aulas, atividades práticas, palestras, visitas técnicas, serões de estudo, atividades culturais, entre outras.

A partir do que reza a legislação vigente e a propositura do *campus*, é possível observar que são enfrentadas dificuldades estruturais para a materialização da PA Integrativa Real, principalmente no que se refere ao acompanhamento do TC e a integração entre disciplinas da EP e da formação geral. Tal condição será melhor esclarecida a partir dos dados recolhidos em entrevistas com participantes desta pesquisa. A legislação não deixa dúvidas quanto à necessidade de integração entre os tempos formativos. Uma integração que leve ao rompimento da dicotomia teoria/abstrato-concreto.

Observa-se tal desafio por parte do *campus* para que seja alcançada a Alternância Integrativa proposta no sentido de que esta presume uma forte e estruturada conexão entre os tempos escola e comunidade. Tal conexão toma forma por meio de atividades que alcançam os diferentes níveis que perpassam o processo formativo: individual, coletivo, relacional, didático e institucional. Para que haja a materialização da PA Integrativa, tendo-se por perspectiva a formação integral, não basta uma aproximação dos tempos ou mesmo entre a instituição e o trabalho.

Não cabe tirar o mérito da experiência, pois ocorre na alternância um caminho para que os educandos conheçam melhor a realidade na qual vivem/atuam, identificando os condicionantes e as contradições que a constituem, tendo por expectativa a possibilidade de intervenção para transformação.

relações homem-mundo” (FREIRE, 2005, p. 56). A partir de um tema gerador, o que se intenta analisar/pesquisar são os homens e sua visão de mundo. Então, o tema gerador pode ser compreendido como um objeto de estudo que encerra o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática. Fonte: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

A perspectiva da integração compõe o planejamento das ações/atividades a serem realizadas de forma integrada, constituindo-se em um processo que se tenta exercitar o diálogo entre instituição e comunidades envolvidas. Os jovens e adultos matriculados têm a oportunidade de alternar seus afazeres com as atividades escolares, sem perder o foco no alcance do objetivo maior, qual seja a qualificação profissional desses indivíduos para possibilitar e potencializar sua intervenção no espaço de origem (IFBAIANO-SI, 2013).

O *campus* preocupa-se com a oferta de uma prática educativa dirigida ao homem e à mulher do campo e essa prática pressupõe um processo que considere a formação de cidadãos/sujeitos participativos, críticos¹⁵ e capazes de colaborar para a transformação da realidade em que se encontram inseridos.

3.1.5 O IF do Pará *Campus* Castanhal

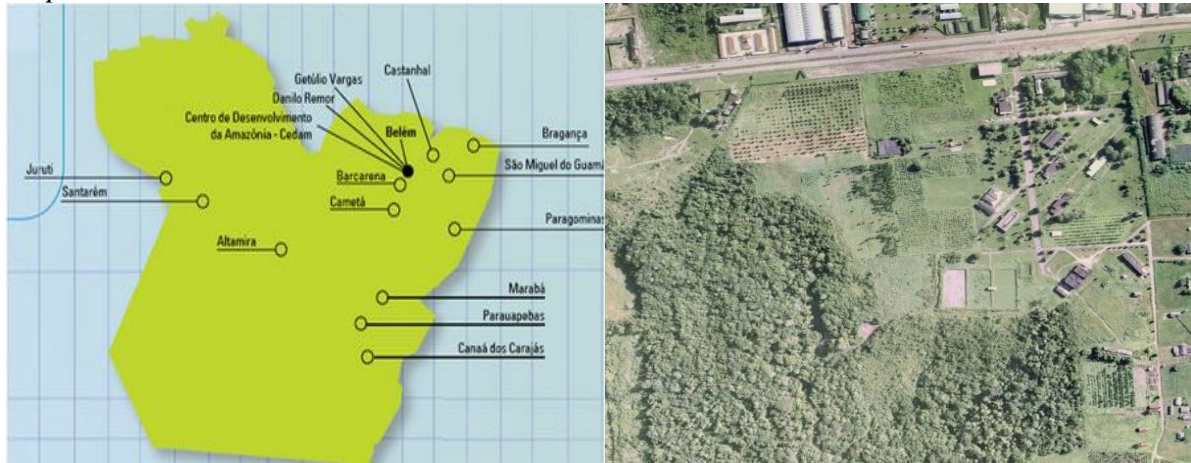
O site do Governo do Estado do Pará (2015) informa que esta unidade da federação é a mais populosa do Norte do país. Sua capital acolhe a maior população metropolitana da região e Castanhal é uma das cidades consideradas mais importantes do estado.

O município possui 1.028,9 km² e em 2014 contava com uma população estimada de 186.895 habitantes. A densidade demográfica é de 168,2 habitantes por km². Encontra-se a 47 metros de altitude e a cidade de Castanhal possui as coordenadas geográficas: Latitude: 1°17'50"S, Longitude: 47°55'20"O. Situa-se no Bioma Amazônia e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal, em 2010, era de 0,673 (IBGE, 2015).

O *campus* Castanhal localiza-se no município de mesmo nome, o qual faz parte da Mesorregião Metropolitana de Belém. O estado possui 33% de sua população no campo, contudo, mesmo considerando os dados oficiais, se excluída a região metropolitana de Belém, onde cerca de 93% dos seus moradores se concentram nas áreas urbanas, as demais regiões demonstram que muitas famílias residem em áreas rurais. Isso ocorre na Mesorregião do Nordeste Paraense, Marajó e Sudoeste, onde respectivamente 52%, 61% e 52,5% das famílias moram no campo (IBGE, 2008). A Figura 3 mostra a localização geográfica do município de Castanhal e uma foto aérea do *campus*.

¹⁵ Criticidade – Freire concebe que a diferença e a distância entre ingenuidade e criticidade não se dão no rompimento entre elas, mas na superação da primeira. A curiosidade ingênua, mesmo que continue sendo curiosidade, ao tornar-se crítica, passa a ser uma curiosidade epistemológica. Tal superação se dá em virtude da rigorosidade metódica ao se aproximar do objeto analisado, o que caracteriza a curiosidade epistemológica. Fonte: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Figura 3 – Localização geográfica do município de Castanhal. No detalhe, uma foto aérea do *campus*.



Fonte: Panoramio (2016). Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/33732390>>.

O Plano do Curso Técnico (PCT) em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico, informa que a “complexa realidade amazônica e paraense em particular, urbana e rural, pauta desafios e projeta a importância estratégica do IFPA no contexto local-regional, principalmente no fomento do desenvolvimento rural do Pará” (IFPA-CA, 2013, p. 11).

Em 2006, um documento intitulado Diagnóstico e Planejamento de Desenvolvimento do Território Rural do Nordeste Paraense, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), em conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) e a Fundação Sócio-Ambiental do Nordeste Paraense (Fanep), já apontava a importância do ensino ofertado pela antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), ao dizer:

O ensino técnico profissionalizante existente no Território Nordeste Paraense não atende a demanda por educação local qualificada e adequada à realidade agrícola. A experiência relevante que temos é a da Escola Técnica Profissionalizante de Paragominas - ETPP. É imprescindível ressaltar a importância da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - EAFC, que apesar de estar geograficamente fora dos limites do Território, é essencial na formação e capacitação de técnicos e técnicas para atuarem no meio rural (MDA; SDT; FANEP, 2006, p. 67).

De acordo com o PCT (IFPA-CA, 2013), o IF do Pará (IFPA) *campus* Castanhal tem origem em uma instituição escolar dirigida ao ensino agrícola. Tal instituição foi fundada em dezembro de 1921, sob o nome de Patronato Agrícola Manoel Barata. Em 1939, a instituição passou a se chamar Ginásio Agrícola Manoel Barata; em 1968, Colégio Agrícola Manoel Barata; em 1979, Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e a partir da criação dos IFs, *campus* Castanhal.

A instituição experienciou vários modelos de educação profissional voltados para a área Agropecuária, o que trouxe importante colaboração para o desenvolvimento agrário do contexto em que se localiza – a região Amazônica.

No que se refere à EJA, em 2005 o *campus* Castanhal estabeleceu convênio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), bem como com movimentos sociais e sindicais do Estado, a saber: Movimento dos Ribeirinhos e Varzeiros de Abaetetuba, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, Federação dos Trabalhadores na Agricultura e Associação das Casas Familiares Rurais do Pará. Com tal ação, objetivou-se a certificação dos cursos de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia nas regiões Sudeste e Transamazônica, assim como a oferta de uma turma nas dependências do *campus*. É importante destacar que estes cursos receberam o apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera). O *campus* Castanhal atende a uma significativa demanda proveniente do setor agrícola no que se refere à formação de técnicos com o objetivo de atuarem no Estado e que têm na agricultura a sua principal atividade (IFPA-CA, 2013).

De acordo com um dos participantes desta pesquisa,¹⁶ a ênfase em Agroecologia se origina da necessidade de serem desenvolvidas técnicas que favoreçam a conservação dos recursos naturais, bem como reconheçam e considerem os saberes das populações tradicionais no que se refere às técnicas de cultivo e de criação de animais. Um fator fundamental é que o curso, para os estudantes do Proeja, ofereça uma abordagem diversa da comumente conhecida, dado que sua oferta volta-se para um público distinto, qual seja agricultores tradicionais.

Todos os cursos ofertados pelo *campus* cuidam de abordar e discutir acerca da importância da conservação/preservação ambiental. Tal condição se dá pelo fato de os profissionais que lá atuam entenderem como fundamental o papel da educação no que concerne à conscientização das gerações jovens quanto à imprescindibilidade da conservação dos recursos naturais e da relevância que tem a aplicação de técnicas voltadas para a produção de alimentos. Tal aplicação precisa dar-se com responsabilidade, comprometimento ético e respeito à vida (informação verbal).¹⁷

¹⁶ Informação concedida por IARA. [2016]. Castanhal. 2016. Via e-mail.

¹⁷ Ibid. 2016.

3.1.5.1 A *práxis* do Proeja no *campus* Castanhal

Cabe aqui reconhecer todo o acúmulo já reunido por esse *campus* no que se refere à oferta de cursos organizados a partir da formação em alternância. Ressalte-se a diversidade dos públicos que compõem as várias comunidades atendidas e a organização necessária para que tal proposta de formação possa ser praticada.

O Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFPA-CA, 2013) foi implementado em atendimento ao Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Sua oferta justifica-se, como já foi dito, pela existência de diversos polos agropecuários no estado do Pará, que apontam para a necessidade de se qualificar o homem e a mulher do campo com o objetivo de concorrer para o uso adequado de técnicas que indiquem um desenvolvimento tanto sustentável quanto rentável, com vistas à melhoria da qualidade de vida nos municípios.

O curso foi ofertado com a finalidade de atendimento a públicos diversos e dentre estes, pode-se apontar egressos do Programa Saberes da Terra, remanescentes de Comunidades Quilombolas, agricultores familiares, assentados da Reforma Agrária e populações agroextrativistas e ribeirinhas. Observa-se na formação ofertada o enfoque agroecológico, valorizando-se o saber dos agricultores e pondo em prática metodologias que permitem a formação integral dos educandos. O curso em foco está fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores constantes da LDBEN, demais legislações vigentes e referências curriculares que normatizam a EP dentro do sistema educacional brasileiro e tem por objetivo “formar Técnicos em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, para que através de um elevado nível de conhecimento sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de maneira ética e crítica” (IFPA-CA, 2013, p. 13).

De acordo com o PCT (IFPA-CA, 2013), o ensino integrado é um dos instrumentos essenciais para a formação proposta pelo *campus*. Isso pelo fato de se conceber que o objeto de conhecimento do Técnico em Agropecuária seja um sistema complexo, o que demanda a integração das diferentes modalidades de ensino consideradas.

Verifica-se que as atividades curriculares propostas para cada eixo são pautadas em um objetivo geral para a orientação das discussões e dos conteúdos. As disciplinas atentam para o cenário/a conjuntura e os problemas que se deseja abordar dentro do eixo norteador. Assim, as

habilidades e competências referentes aos eixos temáticos são determinadas de modo a se oportunizar o tratamento desses problemas.

Com o objetivo de atender a formação integrada, as atividades curriculares são desenvolvidas de maneira a observar princípios pedagógicos balizadores desse tipo de formação, sendo os mesmos “Indissociabilidade da pesquisa-ensino-extensão; Pesquisa como princípio educativo; Interdependência entre os diferentes espaços e tempos formativos; Trabalho como princípio educativo; Agroecossistemas como princípio educativo” (IFPA-CA, 2013, p. 24).

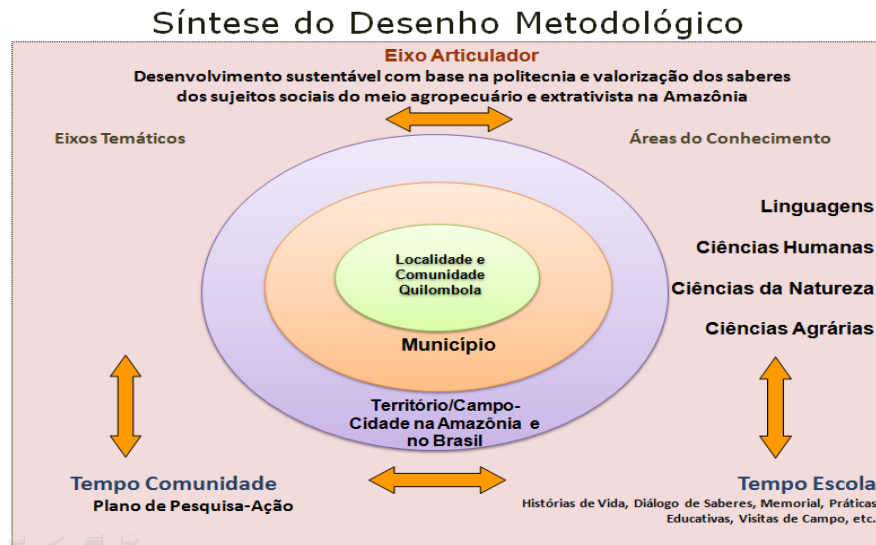
A “estratégia para execução do plano do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade [EJA] Proeja será realizada a partir da construção coletiva de um grande eixo integrador e eixos norteadores” (IFPA-CA, 2013, p. 23), são eles: Eixo Integrador - Desenvolvimento sustentável com base na politecnia e valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista na Amazônia. Eixos Norteadores - 1º Ciclo: Diagnóstico sociocultural e agroambiental do *campus* Castanhal e das comunidades das quais os educandos fazem parte; 2º Ciclo: Sistemas de produção, pesquisa e gestão socioeconômica; 3º Ciclo: Desenvolvimento territorial no campo e a função mediadora da assessoria técnica e extensão rural (IFPA-CA, 2013). As Figuras 4 e 5 demonstram, respectivamente, o percurso formativo proposto pelo *campus* Castanhal para o Proeja e a síntese do desenho metodológico proposto.

Figura 4 – Descrição do percurso formativo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade [EJA] Proeja.



Fonte: PCT (IFPA-CA, 2013, p. 26).

Figura 5 – Síntese do desenho metodológico proposto.



Fonte: PCT (IFPA-CA, 2013, p. 27).

Nesta oportunidade, cabe refletir a respeito do Eixo Articulador proposto: Desenvolvimento sustentável com base na politecnia e valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista da Amazônia.

Parte-se do entendimento de Saviani (2003b) quando diz que da problemática do trabalho origina-se a noção de politecnia e que o ponto de referência é a noção do trabalho. Além do mais, o fato de o trabalho ser concebido como princípio educativo geral, permite inferir a preocupação da instituição ao organizar a proposta metodológica acima representada, pois é evidente o lugar do trabalho como um integrante fundamental na organização do currículo, bem como ter a nítida percepção de que este é tomado por princípio educativo. Verifica-se ainda que a proposta do curso parte da realidade dos educandos e do lugar do trabalho nessa realidade, guardando conformidade com Saviani (2003b, p. 132) quando diz que “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”.

Verifica-se nessa proposta a preocupação com a territorialidade, ou seja, as relações dos homens e das mulheres com o próprio território e o entendimento acerca da necessidade de se construir o que Nosella (2011) chamou de “bandeira orgânica” entre o campo e a cidade. Na organização dessa proposta é evidente a preocupação com os aspectos culturais, que são algumas das principais questões de fundo da PA (NOSELLA, 2011).

Ressalte-se ainda a presença da valorização dos saberes dos sujeitos na organização do processo pedagógico, que perpassa as obras de Freire e de Brandão. Um fator essencial, pois, sabe-se que é na vida, no trabalho e na luta por mudanças que os cidadãos vão se inserindo como sujeitos de transformação. Esses saberes são primordiais para uma proposta pedagógica que se comprometa a colaborar para que os educandos nutram sua iniciativa e permaneçam ativos. Logo, tais saberes são essenciais para a Educação Popular.

O curso é ministrado de forma integral, nos turnos matutino e vespertino e tem previsão de duração de 3 anos, com uma carga horária total de 4.709 horas. Destas, 4.309 horas são dedicadas às disciplinas que se encontram organizadas de acordo com a alternância pedagógica, assim distribuídas: 3.315 horas são voltadas para o TE e 994 horas para o TC. Há ainda a previsão de 360 horas referentes ao estágio supervisionado, 20 horas de atividades complementares e 20 horas voltadas para projetos integradores. A previsão anual é de uma oferta de 50 vagas para ingressantes (IFPA-CA, 2013).

O curso se encontra em conformidade com o Eixo Tecnológico Recursos Naturais e reafirma o referencial teórico e prático apurado em busca de uma educação do campo, assim como incentivar e viabilizar a (re)criação de práticas e de saberes em seus diversos níveis de formação. Esse referencial deve ser tomado como eixo de sua *práxis* pedagógica. A auto-organização é apontada como um dos elementos pertinentes aos processos educacionais e a relação entre escola e comunidade é concebida pelo *campus* como um elemento estratégico.

A alternância educativa se constitui como um processo que alterna e integra momentos de formação nos tempos-espacos da escola, dentre outros, com atividades de estudo, oficinas pedagógicas, sessões de vídeo, palestras, visitas às comunidades, experimentação agrícola, diagnósticos, estágios, leitura, etc. O TE é cumprido em regime de internato, o que possibilita aos estudantes experimentar vivências de cooperação e comunitária. Realizam-se ainda momentos voltados para o estudo teórico-prático.

Durante o TC, os educandos efetuam pesquisas a respeito das atividades pertinentes aos meios familiar e comunitário, tencionando diagnosticar a realidade do contexto em que vivem. No decorrer desse período, os estudantes desenvolvem, inclusive, as atividades produtivas familiares, sendo esta uma oportunidade para colocar em prática os conhecimentos

construídos durante o TE, o que permite a busca pela ampliação do aprendizado teórico (PCT, 2013). Os instrumentos pedagógicos utilizados pelo *campus* são diversificados.¹⁸

Importa esclarecer que a cada TC é relacionada uma pesquisa de campo a ser realizada pelos estudantes. No retorno ao TE, os dados obtidos passam por uma organização e são socializados.

Observa-se a importância da pesquisa, pois os dados, bem como as reflexões que surgem a partir deles durante o debate junto à turma, são tomados como elementos que irão integrar o Quadro do Tema Gerador, que “representa a síntese da sistematização da pesquisa, servindo como referência para a organização das atividades pedagógicas de forma interdisciplinar, na tentativa de permitir a reflexão crítica sobre as informações por ele apresentadas” (IFPA-CA, 2013, p. 18).

O processo de ensino e aprendizagem proposto pelo *campus* Castanhal atende à Organização Didática normatizada pelo IF do Pará, na observância do que reza a LDBEN e o processo avaliativo do desempenho acadêmico, que “deverá tomar como referência os parâmetros orientadores de práticas avaliativas qualitativas, a saber: a) Domínio cognitivo [...]; b) Cumprimento e qualidade das tarefas [...]; c) Capacidade de produzir em equipe [...] e d) Autonomia [...]” (IFPA-CA, 2013, p. 87).

A forma de ingresso dos novos estudantes ocorre por meio de Processo Seletivo publicado em edital específico. O Edital do 3º Processo Seletivo Técnico 2015 estabeleceu normas para o preenchimento de 50 vagas, com o ingresso previsto para o 1º semestre letivo do mesmo ano. Desse processo, fez parte a realização de uma entrevista (IFPA, 2015, p. 4). Em 2016, para o Edital do 2º Processo Seletivo Técnico – Curso Técnico em Agropecuária - Proeja, foram, novamente, ofertadas 50 vagas, com ingresso previsto para o 1º semestre letivo de 2016. Para esse processo também foi utilizada uma entrevista (IFPA, 2016).

¹⁸ Plano de Formação, pesquisa participativa, temáticas geradoras, Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho, Cadernos Pedagógicos, Projeto de Produção Agroecológico, visitas de estudo, serões, Grupos de Estudo e Vivência Pedagógica (GEVP), avaliação e autoavaliação, atividades de intercâmbio em comunidades distintas.

4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Consta dos registros históricos que a PA surgiu nas *Maisons Familiales Rurales* da França, as quais serviram de referência para a criação das EFAs no Brasil, uma experiência pioneira no estado do ES, que alcançou depois outros estados. A criação deste tipo de escola teve como pressuposto o atendimento às necessidades dos jovens e a diminuição da rejeição ao ingresso e permanência na escola. Nesse sentido, foi idealizada uma proposta cuja estrutura de formação fosse compartilhada e contemplasse a responsabilidade dos pais e da sociedade local, na qual as informações e os conhecimentos seriam ofertados aos estudantes pela escola, pela vida cotidiana junto à família e dentro da comunidade.

Tem-se na PA uma modalidade que permite ao alternante vivenciar situações diferenciadas de aprendizagem tanto em espaços formais quanto em espaços cotidianos de vida e de atividades laborais. Um processo formativo que articula esses espaços, bem como observa suas peculiaridades, seus valores, enfim, que reconhece a cultura na qual o educando tece e reconhece sua história. Concorda-se com Trindade e Vendramini (2011) quando dizem que:

A Pedagogia da Alternância é uma modalidade de organização do ensino escolar que consiste na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, [...]. Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa, como por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços, nos quais são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Dessa forma, após um período de permanência na escola, [...], sobrevém um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade, daí a alternância (p. 32).

A PA, então, ocorre em dois tempos, assim como em dois espaços, quais sejam o TE (educação formal) e o TC (dia a dia familiar, comunitário, laboral). Conforme o Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006, “a Alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos” (BRASIL, 2006c, p. 1).

A formação de acordo com a PA representa uma alternativa cada vez mais reconhecida por agricultores e participantes de movimentos sociais que se preocupam com a amplitude dos elementos que influenciam significativamente as suas vidas. Tais preocupações se voltam para o futuro dos filhos e compreende desde a educação ofertada até a atuação profissional, sem perder de vista a importância da agricultura em si e as peculiaridades da vida no espaço onde se encontram inseridos. Ou seja, torna-se vital a concepção de uma proposta pautada nas

necessidades de homens e mulheres que buscam continuar a luta cotidiana pela sobrevivência e pela educação escolar dos jovens do meio rural.

A PA é uma proposta educativa que possibilita a formação integral do alternante. Também pode ser compreendida como um esforço no sentido de se buscar a efetivação de uma política educacional voltada para o meio camponês. Uma política que favoreça o homem e a mulher do meio rural e difunda, concomitantemente, o desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e cultural das comunidades envolvidas, proporcionando as condições necessárias para que esses homens e mulheres permaneçam no meio rural, se assim decidirem.

Assim, a PA é também chamada de Pedagogia do Concreto, porquanto vai além dos conhecimentos escolares e técnicos, de forma que traz em seu âmago não uma receita, mas uma proposta que representa uma forma de desenvolver a vida para os estudantes residentes no meio rural, bem como para suas famílias e comunidades, incentivando e permitindo que os envolvidos assumam o lugar de sujeitos/atores de sua história, e passem a buscar a transformação do que está (im)posto.

Na França, o processo de idealização e implantação da PA foi inovador e ensejou a realização de encontros/intercâmbios entre agricultores e a universidade em momentos oportunos para a busca de esclarecimento, incorporação e complementação de informações. Tais momentos possibilitaram discussões específicas acerca do processo de formação por alternância com a perspectiva de valorizar a prática e os saberes provenientes da experiência. Sob a ótica de Gimonet (2007, p. 24) “foi o encontro da experiência com a ciência, como acontece também em toda a formação alternada”.

Para Gimonet (1998), Pimenta (2002) e Tardif (2007), os saberes da experiência são aqueles provenientes do percurso, ou seja, do histórico de vida de cada um. São produzidos na prática do cotidiano, sendo esta mediatizada pela prática de outros sujeitos. Cunha (2004) observa que “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância [...]” (p. 35). Não se pode olvidar que há diferentes maneiras de se perceber a mesma realidade, uma vez que são envolvidos os sentidos e as emoções, os fatos e as memórias. Assim, cada um é único e dono de sua história. Tal condição permite que se dê diferentes significados à experiência de cada sujeito na construção de seu cotidiano (OLIVEIRA, 2008).

Para Gimonet (1998), esse tipo de formação possibilita uma relação próxima com a experiência, com o trabalho, com a vida além dos muros escolares e com o mundo produtivo.

A experiência é concebida como parte do processo formativo e seu suporte, no qual se privilegia as ações indutivas mais que as dedutivas. A PA, então, “convida, de fato, a inverter a ordem habitual das relações entre o aprender e o empreender, a teoria e a prática, a formação e o emprego, as competências e as prestações (ações)” (p. 54). Um dos fatores ligados à questão da experiência, segundo o mesmo autor, é que se torna necessário conhecer sua natureza, ou seja, “como possibilidade concreta, de iniciativa, de responsabilidade, de engajamento, de autonomização e não como situação de permanência de execução, de repetição e de risco de alienação” (p. 54).

Considera-se também as dimensões da experiência empregadas para a formação. A dimensão temporal refere-se à experiência no tempo, ou seja, passado, presente e futuro, na qualidade de projeto ou de projeção. A dimensão espacial diz respeito às diferentes experiências vividas em locais diversos que tornam possível comparar, se distanciar e tecer referências. E os campos vivenciais, que fazem parte da vida do alternante e lhe proporcionam diferentes experiências, envolvendo a familiar, a profissional e a social. A experiência, então, se devidamente observada dentro do processo formativo, pode ser transformada em saberes e conhecimento, tornando possível o confronto de diferentes informações, a superação e o enriquecimento da própria experiência (GIMONET, 1998).

Gimonet (1998) afirma que o Plano de Estudo, o qual é um instrumento básico para a PA, permite conhecer e explorar tanto realidade quanto experiência, assim como a forma na qual estas se expressam nos diversos ambientes, ou seja, profissional, social, familiar:

Ele é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento (p. 57).

Quanto a como trazer essas informações para o processo educativo, pratica-se a Colocação em Comum. Esta permite a troca de informações e a contribuição mútua a partir das descobertas de cada alternante. Permite a troca e o confronto de ideias, reforçando o empoderamento dos estudantes. Há nesse momento cooperação e socialização, permitindo que ocorra a “atividade dobradiça” entre os tempos, espaços, vida e diferentes saberes (GIMONET, 1998, p. 57).

Com base na leitura de Brandão (2002b), depreende-se que tanto a educação quanto os saberes cotidianos estão presentes quando se trata da socialização de valores conservados por um grupo ou por uma sociedade, bem como mantém vínculo direto com as representações

sociais e o imaginário da comunidade/do povo, sendo transmitidos por meio da prática da cultura local, o que se dá em meio às relações cotidianas. Desta feita, quando se fala em valorizar os saberes e práticas cotidianas produzidas em espaços não formais de educação, trata-se de observar e considerar a identidade cultural dos sujeitos, de suas famílias, de suas comunidades, de seu povo.

Ao tratar da relação existente entre educação e cultura, Brandão (2002b, p. 141) diz que “somos seres humanos, porque aprendemos na e da cultura de que somos e de que participamos” (p. 141). Diz ainda que:

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de interações de palavras, valores, ideias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos o que somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. Mas ao falar das relações entre cultura e a educação, uma das lembranças porventura mais importantes deve ser a de que mais do que seres “morais”, somos seres “aprendentes” (BRANDÃO, 2002b, p. 25).

Para o autor, a cultura “vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios” (2002b, p.141).

Nessa linha de raciocínio, há autores, a exemplo de Candau (2008), que afirmam que os saberes populares são assim denominados pelo fato de serem resultado da experiência de vida durante a qual há a troca de uma gama de informações e diferentes interpretações do vivido, sendo que, a partir da lógica das relações ocorridas no seio do coletivo, passa a existir um processo de construção da identidade coletiva. Nessa coletividade, ocorre o (re)fazer, que é construído ao longo do tempo a partir das experiências, crenças, valores e significados vividos, estruturados/construídos e transmitidos pelas pessoas que constituem esse coletivo.

Esses saberes são os do plantio, da colheita, da pesca, do cavalgar, do dançar, do modo de se expressar, do vestir, do cantar, dentre tantos outros, que fazem parte do viver de cada sujeito e de cada povo. Acerca desse conteúdo, Brandão (2002b) diz ainda que “a educação é obra da cultura dos sujeitos, cercados daquilo que lhes é peculiar: suas tradições e costumes, daquilo que os identifica” (p. 116).

A proposta metodológica conhecida como PA é praticada em conformidade com o movimento internacional denominado Ceffa, que inclui as EFAs e as CFRs. No Brasil, as EFAs estão vinculadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e

as CFRs, à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar/Sul) e à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil (Arcafar/Norte e Nordeste). Em nível mundial, o Ceffa é filiado à Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais (AIMFR), permitindo a formação de uma rede que alcança os cinco continentes e mais de 40 países (ZAMBERLAN, 1982).

Queiroz (2004) acrescenta que a PA realizada nos Ceffas se propõe integrar os participantes do processo, uma vez que possui como características a existência de um projeto educativo próprio, a valorização da experiência socioprofissional, a conexão de espaço e tempo em situações diferenciadas, a utilização de instrumentos metodológicos apropriados, a compreensão singular do papel desempenhado pelo educador-monitor, a formação construída em conjunto e a observância de condições propícias à aprendizagem.

Essa concepção mostra afinidades entre a PA e o pensamento de Freire ao alertar para a necessidade de uma nova forma de pensar a relação entre a educação, o indivíduo e a escola. Freire (1979b) concebia que para a educação ser válida, deve considerar necessariamente fatores como a vocação de ser sujeito, ou seja, a vocação ontológica do homem e o contexto, representado pelas condições nas quais se vive. Afinal, o ser humano torna-se sujeito mediante a reflexão a respeito do ambiente concreto, logo, quanto mais reflete acerca da realidade, tanto mais o homem e a mulher se percebem cômnicos, passando a assumir um compromisso com a intervenção na realidade com o objetivo de alterá-la. Frise-se que tal condição não se dá de maneira individual, mas coletivamente. Assim, tem-se na PA uma proposta educacional real e não utópica que se exprime em um projeto de sociedade que busca ser mais democrática, participativa e justa. Tais aspectos orientam as obras *Pedagogia do Oprimido* (2005) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967), de autoria de Paulo Freire.

Na PA, o processo educacional considera o sujeito em sua plenitude, inclusive, o trabalho e a profissão devem propiciar sentido à vida, incentivando os estudantes a assumirem seu lugar no processo de ensino e aprendizagem. Não se olvida o fato de ter como característica um vínculo estável entre as nuances da vida socioprofissional e escolar durante o período de formação. Na formação por alternância, parte-se da premissa que o conhecimento é construído a partir da interpretação da realidade vivida e da *práxis*, o que legitima a continuidade do processo mesmo na intermitência do espaço, associando momentos de aprendizagem em contextos diversos, envolvendo família, escola e comunidade, que se encontram conectados entre si.

A concepção de currículo enquanto *práxis* encontra sustentação na obra *Filosofia da Práxis* (VAZQUÉZ, 2011), na qual o autor pretende ascender a consciência da *práxis* a uma ação concreta, que possa modificar tanto o ambiente físico quanto a sociedade. Nessa linha, sendo o currículo um dispositivo legal e pedagógico planejado e concretizado por seres humanos, ele tem o poder real de contribuir para a transformação almejada, inclusive de reproduzir as desigualdades sociais. Essa intervenção na sociedade decorre da seleção dos conhecimentos, conteúdos, saberes e valores a serem contemplados no currículo e que se consumam na prática educativa da escola.

Merece cuidado especial a organização do currículo, pois o processo de integração das pessoas na sociedade pode se transformar numa oportunidade de assimilação da cultura exterior. Portanto, depreende-se que a organização curricular é uma estratégia de proposição de uma cultura educativa pensada ou mesmo idealizada. Assim, uma cultura a ser concebida para o futuro deve pautar-se na reflexão acerca da educação que é ofertada no presente e da que foi ofertada no passado (FREIRE, 1979). No âmbito da Educação do Campo ocorre algo semelhante, pois ao se pensar uma proposta capaz de suprir as necessidades dos sujeitos camponeses, torna-se imprescindível refletir em torno da sociedade rural que se intenciona consolidar ou transformar (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Freire (1979) considera que o homem é um ser da *práxis* dada sua capacidade de atuar e transformar a realidade segundo seus desígnios e sua capacidade de reflexão, e acrescenta: ação e reflexão são maneiras que o homem tem de existir e são inerentes à *práxis*. Contudo, o autor reconhece que tais comportamentos não existem exteriormente à relação homem-realidade, o que não significa que a reflexão do homem esteja estritamente condicionada pela realidade social em que se encontra inserido. Pode-se depreender que a reflexão encontra-se mergulhada nas relações homem-realidade e homem-mundo, afinal, homem e sociedade se transformam e esta nova sociedade influencia tanto a ação quanto a reflexão. Ou seja, o homem transforma a sociedade e a relação com a sociedade transformada condiciona as suas formas de ação e reflexão.

Considerando que a alternância é um processo que compreende características como dinamismo, dialogicidade¹⁹ e participação, ela oportuniza o empoderamento do sujeito

¹⁹ Diálogo/dialogicidade – “A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação ao nosso futuro. [...] No terceiro capítulo desse mesmo livro [Pedagogia do Oprimido] Freire retoma a concepção do diálogo como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção,

camponês por meio da aprendizagem como experiência e da vivência de/no mundo. Enfim, uma *práxis* complexa tem origem nas inter-relações do sujeito consigo mesmo, com os demais e com o mundo (FREIRE, 2005).

Ao se problematizar a aprendizagem no processo embasado na metodologia da PA, torna-se importante refletir acerca dos ensinamentos de Gimonet (2007), quando explicita que o ensino e a aprendizagem em alternância decorrem da vinculação entre viver e gerenciar a complexidade que se verifica no dia a dia, com todas as suas contradições e idiossincrasias. Para o autor, a PA não pode ser entendida simplesmente como uma metodologia onde ocorre a sequência de tempos divididos entre teoria e prática sistematizadas em um projeto didático. Essa pedagogia deve ser compreendida como alternativa para se oportunizar uma forte relação/interação entre os dois momentos de atividade, a qual deve ocorrer em todos os níveis do âmbito educativo.

A proposta pautada na PA busca uma organização na qual os participantes do processo assumam papéis variados, diferentes daqueles geralmente desenvolvidos na escola tradicional. Aquele que se encontra em formação – o “alternante” (GIMONET, 2007, p. 19) – deixa de ser um simples estudante que frequenta a escola para atuar em determinados contextos de vida e do território. A alternância de tempos e espaços, contida no processo formativo, compreende um movimento de vai e vem, que, segundo Gimonet (2007, p.16), é “um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para seguir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim, sucessivamente”.

Admite-se que a PA como é organizada e praticada no Brasil, ao inserir os temas geradores na organização da proposta de formação de um modo ou de outro, incorpora a metodologia proposta por Freire:

Os temas geradores podem situar-se em círculos concêntricos que vão do geral ao particular. A unidade histórica mais ampla compreende um conjunto diversificado de unidades e subunidades (continentes, regionais, nacionais, etc.) e comporta temas de tipo universal (1979, p. 30).

como realidade inacabada e em constante transformação. Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis* social, que é compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.” Fonte: ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 117-118.

Assim, ao guardar sintonia com o movimento da Educação Libertadora (FREIRE, 2005), a PA é concebida como “uma escola nova, da pequena região, não uma escola agrícola a mais, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007, p. 24). Então, torna-se possível assumir que, na PA, o processo de aprendizagem não se encerra, visto que pode ser sempre melhorado/enriquecido a partir de novas experiências.

Ressalte-se ainda que o ensino em alternância, ao considerar elementos como a pesquisa e o trabalho enquanto princípios educativos, colabora para a obtenção de uma relação indissociável entre teoria e prática. Tal relação é tão próxima que torna muito sutis as diferenças de início e fim de cada etapa proposta por esse tipo de organização.

Ante o exposto, percebe-se que há estreita ligação entre a PA e a Educação do Campo, haja vista que aquela surgiu da necessidade de se conceber uma opção educacional para as populações camponesas que almejavam uma escola apropriada para os povos do campo. Tal escola deve ser idealizada na perspectiva de se considerar os saberes dos estudantes e fomentar a troca entre estes saberes e os técnico-científicos elencados para a construção do conhecimento. Notadamente, ponderar a respeito das populações do campo pressupõe agrupar nessa categoria social grupos diversos que têm em comum a pertença ao universo sociocultural rural e à histórica luta por políticas públicas, dentre elas a busca incansável pelo direito à educação formal contextualizada. Nesse grupo, destacam-se as comunidades remanescentes de quilombos e aqueles que lutam no/pelo campo e pelo direito de propriedade e de uso da terra.

Considera-se a complexidade da realidade e torna-se necessário definir os elementos que compõem a formação por alternância, bem como a interação existente entre os mesmos. Gimonet (1998), a partir da experiência das CFRs, indica a atuação de 7 elementos:

1. No centro do debate: a pessoa em formação, ou seja, o alternante. Quer ele seja adolescente, jovem adulto, ou adulto.
2. O projeto educativo subentende as ações de formação, dá-lhes sentido tanto do ponto de vista de cada alternante quanto da instituição. Trata-se aí, em outros termos, do subsistema de pilotagem.
3. O lugar da experiência socioprofissional ao mesmo tempo como fonte de saber, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem e funil educativo.
4. A rede de parceiros co-formadores nos diferentes espaços-tempos da formação, porque a alternância leva à partilha do poder educativo.
5. O dispositivo pedagógico enquanto subsistema de gestão e de operacionalidade da formação.
6. Um contexto educativo criando as condições psicoafetivas, garantindo a qualidade de vida, um clima facilitador das aprendizagens e da educação.
7. Os formadores e outros atores educativos responsáveis da animação do conjunto e que supõe um estatuto e papéis específicos (p. 52).

Ressalta-se que a articulação/interação/integração entre tempo e espaço considera as dimensões geral e profissional da formação, além de otimizar a aprendizagem: é preciso coerência, unidade e continuidade na sucessão dos momentos propostos. A forma como se dá a organização dessa sucessão aponta para o tipo de alternância praticada (Justapositiva, Associativa, Integrativa Real ou Copulativa).²⁰ Os tipos de alternância são esclarecidos conforme são mencionados no decorrer do texto.

A organização desses tempos abarca todas as atividades, ações e vivências – coletivas e/ou individuais – que tenham lugar durante o TE e o TC. Tal organização precisa fazer-se constar da formação dos docentes de forma que possam (re)considerar suas práticas. Há que se dizer que os tempos formativos não abrangem somente o TE e o TC, mas também a organização e a gestão do processo educativo. Importa que estas ocorram de maneira coletiva. Também se refere ao currículo, pois este se constitui/reflete nos tempos de formação. Para tanto, novamente se afirma a necessidade de uma proposta de formação contra-hegemônica, que cause uma ruptura com a concepção fragmentada e disciplinar característica do que tradicionalmente se propõe.

Um dos fatores a serem observados cuidadosamente é, sem dúvida, o período da alternância. Também este elemento é crucial para que os alternantes e famílias se organizem dentro do processo formativo. Demonstra-se tal importância com a organização desse movimento na oferta do *campus* Castanhal, um dos *loci* da pesquisa, cujo período de alternância é de 30 dias. Para que se chegasse a essa definição, foi necessária uma avaliação por parte da gestão no que se refere às distâncias a serem percorridas pelos estudantes dos municípios do estado do Pará, assim como a forma que melhor possibilitaria ao *campus* no atendimento aos educandos. Tal atendimento diz respeito tanto ao TE, quanto ao TC. Considera-se ainda as atividades agrícolas a serem desenvolvidas pelos alternantes em seus lotes. Para esse tipo de definição, os estudantes também foram ouvidos, e assim, consideradas as suas peculiaridades e necessidades (informação verbal).²¹

Os instrumentos pedagógicos eleitos exercem importante papel na materialização da formação em alternância. Tais instrumentos, além de serem característicos da PA, lhe asseguram sua funcionalidade, bem como permitem que os tempos e espaços formativos sejam devidamente

²⁰ Cf. Parecer CNE/CEB nº 1 de 1 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União** nº 51, de 15 de março de 2006, seção 1, p. 39.

²¹ Informação concedida por IARA. [2016]. Castanhal. 2016. Via e-mail.

articulados. Isso além de possibilitarem e reforçarem as relações (cruciais!) entre os diversos participantes do processo formativo.

Em se tratando do caráter formativo da PA, que vem sendo eleita por instituições que, em sua maioria, possuem laços com o trabalho e com a terra, a profissionalização é observada em sua estrutura temática organizacional.

Importa, então, dizer que a PA está fundamentada em 4 pilares (PUIG-CALVÓ, 2005): dois deles são da ordem das finalidades (visam à formação integral e ao desenvolvimento do meio socioeconômico, político, etc.) e os outros dois são da ordem dos meios (visam à associação entre os envolvidos no processo educativo e a alternância em si) (GIMONET, 2007).

Para que tais pilares sejam implementados, torna-se necessário ter muito claramente especificadas as finalidades, visto que interpretações diversas podem ocorrer e várias nuances podem passar a existir em virtude dos diferentes contextos. O autor esclarece que, no decorrer do tempo, ocorreram diferentes criações e adaptações com o intuito de atender às necessidades locais. Observa também que tanto os públicos quanto as formações e as estruturas sofreram modificações. Assim, saiu-se de um sistema considerado quase homogêneo, no que se refere à origem e à cultura predominante dos sujeitos envolvidos, que é a cultura camponesa, para uma importante heterogeneidade.

Também é preciso discernir “a natureza e as razões de ser, os funcionamentos [...] da associação”. Outro importante fator é a definição da alternância, conforme esta é concebida pela AIMFR, no caso dos Ceffas, tendo-se em mente a variedade de formas existentes quando se trata deste método (GIMONET, 2007, p. 15).

Segundo Gimonet (2007), para que seja possível implementar a formação em alternância como dispositivo pedagógico é imprescindível que se conheça suas finalidades, quais sejam, de um lado, “a *formação integral* da pessoa, a *educação*, [...] a *orientação* e inserção socioprofissional” e, de outro, “a contribuição para o desenvolvimento da região [...]” (p. 28, grifo do autor).

Quanto aos princípios formativos da PA, que propõe um processo de ensino e aprendizagem que associa a prática à experiência e que está balizada em uma ação coletiva/cooperativa, verifica-se: a primazia da experiência sobre o programa; a articulação dos tempos e dos espaços da formação; um processo de alternância num ritmo em três tempos (o meio familiar, profissional e social; o Ceffa e o meio – aplicação/ação/experimentação); formação

profissional e geral associadas; de cooperação, de ação e de autonomia; a associação dos pais e mestres de estágios profissionais como parceiros e cofomadores.

Assim, com o objetivo de ofertar uma formação própria e apropriada ao camponês, importa que as instituições que elegem a PA como caminho para o processo formativo propiciem um contato constante entre os atores envolvidos nesse processo. Percebe-se então a força desses princípios, pois possibilitam a troca de saberes e experiências dentro das próprias famílias, o que pode estender-se para as comunidades de origem dos alternantes. Não se pode ignorar que esses princípios formativos também possibilitam a realização dos estágios propostos aos estudantes, a apreensão de novos saberes, a abertura para novos olhares sobre a prática do cotidiano, assim como a reestruturação desses saberes a partir da aplicação de técnicas e do conhecimento científico.

Há que se dizer ainda da importância dos demais princípios da PA, pois estes trazem em si a relevância das relações sociais para o processo formativo. Pelo fato de se observar a existência de diferentes tempos e espaços formativos, a estruturação das parcerias colabora para a formação geral dos estudantes. Destaque-se a força com que pode ser focado o contexto dos homens e das mulheres camponeses.

Ainda em relação aos princípios da PA, não se pode deixar de dizer que estes, assim como a colaboração dos atores sociais participantes do processo formativo, são cuidadosamente observados quando da construção do Plano de Formação, que traz em seu bojo a organização do dia a dia da instituição escolar e as estratégias propostas para o processo educativo, com vistas à formação geral dos alternantes.

Acerca do Plano de Formação, tem-se em Gimonet (2007, p. 70) que este “agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna-o visível, inteligível para todos os parceiros [...]”.

Merecem destaque a necessária integração, bem como o trabalho coletivo dos envolvidos, pois assim como a instituição escolar, importa que todos os participantes do processo formativo conheçam a forma como este se dará e assumam seus espaços e suas responsabilidades no decorrer do mesmo, ou seja, engajem-se.

Reafirma-se aqui que este Plano considera, dentre outros aspectos, a realidade dos estudantes. É no decorrer da construção do Plano de Formação que se estabelece o projeto a ser proposto e se define a estrutura necessária. No mesmo momento são demarcados e organizados os tempos formativos, ou seja, a sequência da alternância em si, além de se atentar para o/os

tema/s gerador/es, eixos norteadores, conteúdos e atividades, avaliação e as demais ações propostas (GIMONET, 2007).

Da mesma forma que a realidade do Plano de Formação é mutável, pois este é organizado com vistas ao atendimento a grupos determinados, ou seja, para cada comunidade uma realidade, para cada região um contexto. Portanto, importa que este Plano e seus temas/eixos sejam acompanhados, avaliados e reestruturados sempre que necessário. Isto em razão de ser o currículo refletido neste Plano, de forma a se buscar na integração – e não puramente na articulação²² – a sua organização. Mais uma vez pode-se afirmar a complexidade existente na *práxis* desta proposta formativa que tem no trabalho um princípio educativo e não se nega haver nela intencionalidade.

Assim, faz-se necessário refletir acerca do trabalho como princípio educativo conforme Gramsci (1982, 1977). Em um primeiro momento é preciso esclarecer que não se ousa trazer todo o caminho trilhado por Gramsci até chegar à proposta que toma o trabalho como princípio formativo, posto que muitos são os conceitos filosóficos que perpassam a teoria do citado autor e extensa é a sua obra.

Acerca deste conteúdo, Nosella (1992) já dizia que esse tema em Gramsci é sobejamente estudado, conhecido e difundido e reafirma que o autor assenta tanto a cultura e a filosofia quanto a educação no sólido terreno do trabalho. Todavia, a fim de ser coerente com o objeto de estudo desta pesquisa, torna-se necessária uma incursão na obra de Gramsci ao tratar do princípio educativo.

Gramsci (1977, 1982) critica a divisão da escola à época (1922 e 1932), em clássica e profissional. A citada divisão dentro do sistema escolar italiano trazia o ensino clássico para a burguesia, com o objetivo de formar dirigentes, intelectuais e o ensino voltado para a profissionalização, direcionado para as classes as quais chamou de instrumentais. A estas se direcionava o trabalho físico, não a tomada de decisões ou cargos de governança. O autor

²² Ciavatta (2005a, p. 84) remete “o termo [integração] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]”. Fonte: CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 83-105.

No que se refere à “articulação”, vale-se do entendimento de Pacheco (2002), ao dizer que a “expressão **em articulação com** remete ao entendimento de que a oferta de EPT não faz parte do ensino regular. [...], [e] traz a ideia tanto da possibilidade de seu desenvolvimento no ensino regular quanto fora dele”. Fonte: PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Setec/MEC. Brasília: santillana. 2002. p. 31 (grifo do autor).

entendia haver nessa proposta a manutenção do que a classe burguesa elegia como valores, garantindo a esta os privilégios de que tanto desfrutava.

Em Manacorda (2013), o princípio educativo é desenvolvido a partir do próprio pensamento reflexivo de Gramsci, bem como da essência do socialismo. Depreende-se que Gramsci dá lugar de destaque ao trabalho produtivo ao formular sua teorização, inclusive quando se trata do cunho pedagógico desta, sem ignorar a importância da valorização do contexto, da realidade, do vivido no momento de sua reflexão. Trata-se de um movimento reflexivo muito próximo do constante da obra de Marx e Engels, quando aborda o tema trabalho produtivo. Porém, observa-se que Gramsci aprofunda as questões postas por estes autores.

O trabalho como princípio educativo é um conceito abrangente, que transcende as atividades escolares, dito de outra forma, o trabalho permite que homens e a mulheres construam a si próprios e a sociedade. Desta feita, é determinante que este seja concebido a partir de seus diferentes alcances: ele não apenas educa, mas permite que novas construções sociais tenham lugar, além de garantir a satisfação das necessidades humanas em diferentes campos. Assim, a partir do trabalho o homem transforma tanto a si próprio quanto a natureza.

No que se refere aos estudos das crianças, Gramsci recomendava que esse princípio fosse observado e desenvolvido desde muito cedo, por meio da disciplina, esclarecendo, porém, que esta aprendizagem poderia até mesmo ser mais difícil que a própria formação profissional que teria lugar no futuro desses jovens (GRAMSCI, 1997; NOSELLA, 1992). O autor concebia que a separação entre vida e escola se configurava em um dos principais motivos da crise educacional. Essa separação provocava importantes consequências na formação dos estudantes, dotando-os de concepções que denominou mágicas acerca das relações socioculturais características de cada meio. Gramsci expôs a questão organizacional da escola dentro de um projeto de reforma moral da sociedade.

Nosella (2016), ao afirmar que a PA no Brasil ainda passa por definições, comenta que essa é uma categoria que está em processo e precisa ser compreendida, visto que não há uma fórmula precisa, uma vez que ainda se “está em busca de uma identidade pedagógica” (informação verbal).²³ A PA, no entendimento do autor, “demanda uma relação com o próprio território, pois o homem se define em uma relação com o território” (informação verbal),²⁴ afinal, sabe-se que a cultura e a terra são questões de fundo da PA e a integração do urbano

²³ Palestra ministrada por Nosella (2016) durante o I Colóquio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo “Pedagogia da Alternância e as políticas da Educação do Campo”, realizado em Vitória, em junho de 2016.

²⁴ Ibid. 2016.

com o campo é uma necessidade. É preciso uma “bandeira orgânica”. Ou seja, para o reconhecido autor, o homem é territorialidade. Assim, é preciso observar de perto o que denominou de “todo educante” dos indivíduos: a totalidade educante e o que interfere nas relações de ensino, bem como pensar se aquilo que se almeja é uma educação ideológica ou mercadológica.

Tal reflexão remete ao pensamento freiriano quando o autor diz que:

[...] não há prática educativa sem conteúdo. O que indiscutivelmente pode acontecer, de acordo com a posição ideológica do educador ou educadora é, de um lado, a exacerbação da autoridade do educador que se alonga em autoritarismo, de outro, a anulação da autoridade do professor que mergulha, então, num clima licencioso e numa prática igualmente licenciosa. As duas práticas implicam formas diferentes de tratar o conteúdo (FREIRE, 201, p. 58).

Freire (1996) já dizia que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (p. 79), além de comprometimento e bom senso. A partir da leitura da obra *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*, é possível inferir que o docente, em sua prática, precisa estar sempre atento para a força que a ideologia detém. Afirma ainda que esta tem relação direta com a ocultação da verdade dos fatos e tem grande capacidade de distorcer os acontecimentos por meio da linguagem, com vistas a ocultar ou maquiagem a realidade, trazendo o que Freire chamou de miopia. Sabe-se da existência de algo a rodear a realidade, mas não é possível distinguir sua forma.

Portanto, importa que o docente, a partir da autoanálise e da autocrítica, atente para seu discurso, inclusive para o cuidado com o discurso que anuncia a morte das ideologias. Isto porque “só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte” (FREIRE, 1996, p. 83).

Assim, na prática docente, importa manter-se, por um lado, aberto aos demais, ao que a realidade apresenta e não apenas ao que é transmitido como verdade e, por outro, com “uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade” (FREIRE, 1996, p. 84).

Nosella (2016) afirma que a PA profissionaliza e cientificiza por meio das atividades do TC e alerta para o inter e o multiculturalismo e sua carga política, visto que a diferença cultural para expressar a liberdade é algo fundamental.

Deste modo, ao se propor o desenvolvimento de um projeto pedagógico considerando-se a formação por alternância, torna-se crucial o diálogo entre Educação do Campo e Educação

Popular. No caso da oferta de cursos voltados para o Proeja, demanda-se um esforço ainda maior, pois importa, como já foi dito, uma integração que vai além das modalidades de Ensino Médio e EP. É preciso considerar, na construção de uma proposta fundamentada nesse tipo de formação, todos os campos que verdadeiramente a constituem, a saber: Ensino Médio, EP, EJA/Proeja Educação do Campo e Educação Popular. Cada qual sendo cuidadosamente observado a partir de suas peculiaridades e especificidades.

Nesse ponto, sublinha-se que um dos principais objetivos da PA reside em colaborar para a formação de sujeitos construtores de sua própria história, ou seja, ela não traz em si uma formação limitada para a manutenção do jugo ao povo do campo, mas sim o estímulo ao desenvolvimento da consciência que leva à busca da transformação da realidade vivida (FREIRE, 1979a; NOSELLA, 1977). Nunca é demais frisar que a PA demanda uma organização diferenciada da instituição que considera seus princípios ao organizar sua oferta ou mesmo se utiliza de instrumentos pedagógicos que lhe sejam característicos.

Observa-se que as razões para a prática da alternância em processos educativos podem estar muito mais direcionadas/motivadas pelas possibilidades de se ofertar uma escola mais próxima da realidade camponesa do que em virtude da afirmação e valorização dos princípios formativos desse tipo de organização pedagógica ou pela abertura que esta possibilita de relacionar diferentes modos de aprendizagem ou mesmo de associar espaços e saberes diversos que estejam envolvidos no processo formativo. Diz-se isto em virtude da existência de experiências que apenas se utilizam da organização dos tempos e espaços, ou seja, da alternância em si (SILVA, 2010).

Em casos assim, as atividades desenvolvidas nem sempre são concatenadas, ao contrário, têm características distintas: o trabalho ocorre no seio familiar e os estudos junto à instituição escolar, não propiciando ou surgindo muito timidamente a devida interação/integração entre os tempos e espaços de formação. As vivências são pouco associadas ao processo formativo do alternante. Ocorre aí o que se pode chamar de justaposição²⁵ de atividades diversas (SILVA, 2000, 2010, 2013, 2015; GIMONET, 1998, 1999, 2007; CALDART, 2004). Em contextos como esse, a participação das famílias na gestão do processo formativo torna-se bastante fragilizada. Depreende-se a dificuldade existente acerca da implementação de uma formação em alternância de cunho integrativo.

²⁵ Alternância Justapositiva – “se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles”. Fonte: Parecer CNE/CEB nº 1 de 1 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União** nº 51, de 15 de março de 2006, seção 1, p. 39.

Verificou-se, a partir da leitura realizada, a óbvia importância e significação da participação das famílias e das comunidades em todo o processo formativo, desde a construção da proposta até a gestão do processo. Sendo assim, é essencial que a presença da instituição escolar nesses espaços não ocorra de forma casual, da mesma forma que o inverso também precisa acontecer de forma sistemática. Isto pelo fato de ser esta uma associação meticulosa e que implica grande responsabilidade de todas as partes. O não acompanhamento dos alternantes nos diferentes meios pode vir a ser um limitador para a prática da alternância.

Em diferentes momentos da realização deste estudo, principalmente durante as entrevistas, ficou explícito que a aproximação mais sistemática entre escola e famílias/comunidades, enfim, com o vivido/a realidade/o contexto dos educandos é essencial e, ao mesmo tempo, não é algo fácil de se praticar. Assim, pode-se inferir que, por parte da escola, é preciso haver cuidado para que a gestão do processo educativo não se faça em uma via de mão única, assim como não se pode descuidar a ponto de permitir que o saber formal seja privilegiado. Logo, cuide-se para que não ocorram posturas que tentem afirmar o domínio do saber do docente sobre o saber do alternante.

Outro fator é a oferta e a continuidade da formação dos docentes. Muitos deles encontram-se vinculados a diferentes instituições, o que demanda um padrão diferenciado de organização por parte dos mesmos. Tal situação lhes é imposta em virtude das condições econômicas vividas e da desvalorização do trabalho docente. Ainda assim é preciso ressaltar que a proposta de formação em alternância demanda uma preparação diferenciada para os educadores que a assumem. Verifica-se uma preferência pela atuação destes em tempo integral, assim como se observa um diferencial na atuação de docentes que possuem formação inicial específica, bem como se mantêm em constante formação. A oferta dessa formação, tanto inicial quanto continuada é de suma importância para que se mantenha o quadro docente atualizado e qualificado para o trabalho a partir da PA (BEGNAMI; HILLESHEIM; DE BURGHGRAVE, 2011).

Importa lembrar que nem todo docente atuante em escolas rurais vive o contexto da ruralidade, o que pode se tornar um motivador para a rotatividade docente ou para a realização de práticas que não se harmonizem com a proposta de formação eleita. É fundamental que o docente tenha em mente a importância da realidade do estudante para esse tipo de formação e que se lembre do que é importante para qualquer proposta educativa: os sujeitos aprendem com o mundo desde sempre. Contudo, na PA, vê-se o sujeito agindo sobre o objeto de conhecimento de forma mais ativa/efetiva. Assim, é fundamental que o docente,

seja oriundo de contexto rural ou não, reconheça a importância do seu papel no processo formativo. Preocupante é o fato de este, mesmo sendo oriundo de contexto rural, de classes populares, nem sempre reconhecer o seu igual.

Não se pode olvidar o perfil dos alternantes da atualidade, sejam jovens, adultos ou idosos, há que se observar as mudanças pelas quais passa o campo brasileiro. Acerca da juventude rural, Begnami, Hillesheim e De Burghgrave (2011) advogam que:

O novo retrato da juventude rural ou das Juventudes rurais e a nova realidade que aparece no campo brasileiro. Estes exigem ainda mais, um novo perfil de educador da alternância. Ele precisa entender esse novo quadro, estar atento às perspectivas das famílias e desse novo jovem rural em relação à escola. Precisa compreender a realidade atual, tanto no aspecto do momento educacional geral como do cenário da sustentabilidade da agricultura familiar, quanto compreender o mundo, as expectativas e possibilidades da juventude que está sendo formada (p. 16).

Outro importante fator é a dinamicidade existente na produção do conhecimento. Sendo assim, a manutenção do paradigma de que a escola é a única condutora do processo educativo precisa ser superado. Alimentar tal preconceito significa negar aos sujeitos a autonomia, a criticidade, a criatividade e a capacidade crítico-reflexiva que são pressupostos da formação em alternância. Assim como é preciso cuidar para que se contraponha o modelo fechado e linear de currículos restritivos e mantenedores da forma estanque de ensino.

Queiroz (2004) e Begnami, Hillesheim e De Burghgrave (2011), ao tratar dos tipos de alternância, explicam que a do tipo integrativa pressupõe uma proposta formativa que parte de um Plano de Formação baseado em temáticas e não na organização disciplinar. Há que se cuidar, então, para a organização dos temas geradores e dos Planos de Estudo. Todavia, ao se buscar informações acerca da efetivação dessa organização, verifica-se que:

A lógica temática e o método da alternância aplicado entre a prática real da vida socioprofissional com os saberes científicos e escolares, em muitos casos, não são assim tão evidentes, por uma série de fatores limitantes, com destaque para o processo da escolarização regular que traz consigo certa hegemonia dos conteúdos que despreza o Plano de Estudo, um dos instrumentos pedagógicos mais importantes da alternância. Em consequência, descontextualiza o currículo da formação geral e profissional; se transformando em meras escolas, distanciadas da realidade, com pouco poder de impacto e intervenção na realidade. Ou seja, sem os instrumentos pedagógicos específicos da alternância funcionando a contento, sobretudo o Plano de Estudo, a tendência é a escola se fechar em si mesma numa relação restrita entre professor, saber escolar e o aluno, reduzindo a formação ao tempo escolar, desprezando o tempo socioprofissional e os potenciais das alternâncias. Não é fácil, mas também tampouco impossível trabalhar os conteúdos da realidade por meio dos Planos de Estudo de uma forma integrada com o programa oficial. Frente a este problema, o Plano de Formação é um desafio para a equipe educativa arquitetar uma estratégia participativa para organizar as alternâncias e integrar os diferentes saberes e os conteúdos da formação geral, profissional e vivencial, ou seja, possibilitar a liga entre escola e vida (BEGNAMI; HILLESHEIM; DE BURGHGRAVE, 2011, p. 15).

Conseqüentemente, os temas geradores e os Planos de Estudo se constituem em parte importante da proposta curricular e fornecem indicativos para a caracterização do tipo de alternância assumida no processo pedagógico.

Em Gimonet (2007, p. 130) encontra-se que “o sujeito, na proposta metodológica da PA, torna-se alternante e segue o sentido das aprendizagens em alternância”. Assim, com o movimento da alternância, oportuniza-se ao educando potencializar a aprendizagem, o que se dá a partir da articulação dos saberes do cotidiano e tradicionais²⁶ aos saberes formais, visto que suas experiências se concretizam em diferentes tempos e espaços.

Tal afirmativa ganha força nas palavras de Gimonet (2007), quando este aduz que:

Várias naturezas de aprendizagens decorrem da diversidade das situações vividas pelo alternante. Uma são frutos dos tempos de vida e das atividades em famílias, no meio profissional e social. Outras resultam de atividades mais dirigidas em situação escolar, entre outras, e, para algumas, também, no meio profissional (p. 141).

A partir da citação acima, depreende-se que a alternância de tempos e espaços possibilita ao jovem a vivência familiar e também que este lance novos olhares ao lugar de origem no sentido de questionar a realidade posta. Porém, tais olhares também propiciam o (re)conhecimento de seu contexto, de sua origem, de sua história, fazendo brotar e/ou reforçando o sentimento de pertença e favorecendo a construção e/ou o reforço da identidade camponesa.

A organização dos tempos e espaços também está atrelada à aplicação dos instrumentos pedagógicos eleitos. Tais instrumentos, sem dúvida, influenciam na integração desses tempos e espaços, demandando o comprometimento de todos os atores do processo de ensino e aprendizagem. Nunca é demais frisar que os saberes dos quais o alternante já é dotado, sejam estes voltados para a vida ou para o trabalho, são essenciais para o desenvolvimento dos tempos formativos. Tanto a vida familiar quanto o contexto laboral promovem e colaboram

²⁶ De acordo com Hartuwig e Schubert (2014), dentre os saberes tradicionais estão as formas de cultivo, bem como técnicas de aproveitamento do produto e do subproduto dos cultivares produzidos. Tais saberes são transmitidos de uma geração a outra. Há também as manifestações culturais e religiosas. Conforme as autoras “[...] não há como ser humano e viver uma vida humana fora do tecido social da cultura. Somos seres naturais e fazemos parte da natureza, mas a cultura é o que nos torna humanos. Somos seres culturais justamente por causa da nossa capacidade de transformar a natureza em nós e para nós criando sentidos, palavras, códigos, símbolos que só possuem significados a partir da interação e da reciprocidade que geram nossos saberes e aprendizagens próprios e locais, tão importantes como os universais” (p. 32). Fonte: HARTUWIG, A. V. G.; SCHUBERT, A. M. P. Diálogos sobre culturas e interculturalidade. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Org.). **Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo**. Escola da Terra Capixaba, Educação do Campo. 2014. p. 25-33.

para o crescimento pessoal e profissional do estudante. Tal fato se dá em razão de estes serem espaços de cultura²⁷ nos quais as práticas são efetivadas.

Nesses tempos e nesses espaços, muitos movimentos acontecem viabilizados pelos instrumentos pedagógicos, a exemplo da troca de saberes e da busca por informações que poderão ser inovadoras ou que virão para reafirmar os saberes dos alternantes. Além disso, emergem novos questionamentos e inquietações, novos caminhos são descobertos e outros são reestruturados quando se trata da busca por soluções. Há também uma maior integração com os membros da família e com o contexto local ou a comunidade, de modo que são criadas referências e pontos de comparação, ocorrendo a associação de saberes e, por consequência, novas experiências têm lugar. Reitere-se que, em tudo isso, obtém-se valiosas informações para o enriquecimento e a reestruturação das ações propostas durante o processo formativo.

Importa ainda frisar que os tempos são complementares, não justapostos, dizendo de outra forma, os momentos demandam uma conexão entre as ações propostas para que ocorra a formação com o devir, ou seja, que este se dê de forma criadora e crítica. Ribeiro (2010) concebe o termo alternância pedagógica como polissêmico porque “as atividades de aprendizagens são construídas de maneiras diversas, de acordo com os sujeitos que as assumem, as regiões onde ocorrem as experiências, e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas” (p. 293), entretanto, mesmo nas diversas concepções, são observados fatores em comum, a exemplo da integração entre os tempos e os espaços e a necessária relação entre teoria e prática.

A partir da afirmação de Gimonet (1999), infere-se que a associação entre teoria e prática é uma das características da PA, enfatizando-se a ação-reflexão-ação e o aprender por meio do vivido, do cotidiano, da experiência.

Não é demais reforçar que compreender que a PA, ao priorizar a experiência familiar, social e profissional como fonte de informação, de cultura e de conhecimento, leva à aproximação entre a teoria e a prática, além de possibilitar que se leve o conhecimento formal adquirido na

²⁷ Conforme Brandão (2014), “as culturas não são desiguais, não há uma hierarquia [...]”. Há sim “culturas diferenciadas, a relação entre elas é uma relação entre diferenças” (p. 13). O autor diz que “Cantos, danças, pinturas rupestres ou então, fotografias digitais, crenças, filosofias, visões de mundo, tudo aquilo que nós construímos com as imagens, com os símbolos, com os significados, com os sentidos, com os saberes, os sentimentos, que nós, inclusive, partilhamos quando habitamos uma cultura. Tudo isso faz parte de uma outra dimensão da cultura que nos acompanha e nos torna humanos.” (p. 13). Fonte: BRANDÃO, C. R. Cultura, culturas, cultura popular e educação. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Org.). **Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo**. Entrevista. Escola da Terra Capixaba, Educação do Campo. 2014. p. 13-20.

instituição escolar para outros espaços: propriedades rurais, Agricultura Familiar, comunidades de origem dos alternantes, abrindo-se espaço para uma melhor aproximação com as famílias/comunidades dos estudantes. Tal aproximação se dá por meio do compartilhamento de saberes, o que ficou nítido nas atividades observadas junto aos estudantes do *campus* Santa Inês durante a realização do Dia de Campo.

A relação entre teoria-prática e o movimento que se volta para a ação-reflexão-ação são basilares por colaborarem na transformação da condição de vida, tanto subjetiva quanto objetiva, do alternante. Importa frisar que, ao se tratar da formação de jovens camponeses, a relação entre teoria e prática constitui-se em tema central, especialmente quando se tem por perspectiva a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho. Tal inserção pode ocorrer junto às propriedades rurais, sejam familiares ou não, ou em espaços urbanos, sem perder de foco a busca pela construção/reestruturação/fortalecimento das relações produtivas e sociais, pautada em um projeto de sociedade cujo objetivo é a emancipação dos cidadãos camponeses.

Aí se encontra a relação dialética que faz com que o trabalho se dê como princípio educativo, pois fica explícito o desenvolvimento dos alternantes nos campos pessoal e profissional, possibilitando-se a (re)construção de valores por parte dos sujeitos. E aí se tem o sujeito enquanto indivíduo e enquanto coletivo.

Ressalte-se que as relações teoria-prática, trabalho-educação e saberes do cotidiano - saberes científicos, a partir do momento em que se tem o trabalho como princípio educativo, além de possibilitarem melhorias para as localidades/comunidades, podem colaborar também para a permanência dos jovens no meio rural. Na (re)estruturação das relações sociais e no estabelecimento do protagonismo dos estudantes, nota-se claramente os princípios da PA.

Pode-se depreender, a partir de toda a leitura realizada, que as citadas relações são fundamentais para a construção da diferença na aprendizagem, pois, são claramente observados os campos do abstrato e do concreto, pertencentes aos espaços nos quais se desenvolve o processo formativo, visto que nesses espaços é que se busca a solução para situações práticas, rompendo-se, assim, com o dualismo entre teoria e prática, bem como no que se refere ao trabalho manual e intelectual.

Mais uma vez, busca-se fulcro em Gramsci (1982) quando este trata dos *Intelectuais e a Organização da Cultura*. O autor contrapõe a fragmentação entre a prática e a intelectualidade por ser esta uma forte característica de sistemas fundamentados na dualidade.

Depreende-se, então, que a complexidade evidente na essência dessas relações e nos momentos que requerem integração e engajamento oportuniza, conforme Gimonet (2007), que “várias naturezas de aprendizagens [decorram] da diversidade das situações vividas pelo alternante” (p. 141).

Saliente-se que a PA Integrativa ou Copulativa pressupõe tanto essa complexidade quanto essa interação/integração entre os tempos e espaços e isso, atentando-se para a individualidade, a coletividade, as diversas relações, as questões voltadas para as construções tanto institucionais quanto didáticas. Diz-se isto em virtude de se saber que tanto o espaço escolar quanto o laboral possuem suas particularidades e formas organizacionais próprias, assim como não deixam de ter suas contradições.

Para refletir acerca da importância do coletivo para a PA, pressupõe-se que o conhecimento seja construído coletivamente, de maneira articulada ao trabalho. Na PA, o coletivo é um elemento de fundamental importância desde a construção da proposta de formação a ser ofertada até a gestão do processo formativo. A respeito desse conteúdo, Martins (2004) comenta que:

O projeto político pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo, apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (p. 42).

Ressalte-se que, para se garantir um bom desenvolvimento do projeto proposto é preciso que este seja assumido por todos os envolvidos no processo formativo, em outras palavras, é fundamental a existência do trabalho coletivo, do engajamento, do objetivo comum. Acerca deste tema, Puig-Calvó (1999) afirma que:

[...] uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, co-ação, onde o meio profissional intervêm no meio escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação - formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois fatores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formado (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos (p. 21).

Em Dias (2006), verifica-se que o trabalho coletivo, na PA, possibilita não apenas um desenvolvimento mais eficiente da proposta de formação, mas também da Agricultura Familiar praticada pelas comunidades envolvidas. Isso pelo fato de que, na PA, “[...] enfatiza-se a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade” (p. 124).

Desta feita, depreende-se que o princípio da associação é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir da PA, pois os projetos coletivos viabilizam o crescimento de todos os envolvidos. Por meio da contribuição que resulta da ação coletiva, colabora-se para o desenvolvimento do meio, valorizando-se e reforçando-se a cultura local.

De acordo com Silva (2010, p. 189) verifica-se que na necessária articulação entre escola, famílias e realidade sociopolítica é que se encontra o cerne de uma alternância integrativa. Outrossim, é essa associação da proposta formativa com a realidade familiar, de trabalho e de lutas, que molda o sustentáculo para o princípio da alternância, que é um dos instrumentos voltados para o desenvolvimento do meio. Desta forma é refreada a reprodução de falácias arcaicas que conferem à educação, em si mesma, “a capacidade de realizar transformações sociais, de promover a melhoria das condições de vida no campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola”.

Com base em Gadotti (2003), depreende-se que o movimento da alternância potencializa um currículo que tem sua organização imbricada em uma realidade diagnosticada e que traz em seu bojo o diálogo, a problematização, a reflexão e a proposta de ação com vistas à transformação dessa realidade, que pressupõe planejamento e ação a partir do coletivo, visto que “[...] é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com os autores, com meus pares, com a diferença” (p. 48).

Assim, a ação coletiva permite aos sujeitos atores do processo formativo serem protagonistas na militância, nas batalhas travadas para as quais são forçados o homem e a mulher do meio camponês. Tal protagonismo se faz junto aos coletivos comunitários. Logo, tanto a aprendizagem quanto a experiência são coletivas e tem-se o saber partilhado. Um processo que tem seu lugar a partir do pensamento crítico e do diálogo. Pode-se, então, dizer que uma *práxis* libertadora é construída de forma coletiva, por meio da ação cidadã.

4.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA: CAMPOS EM CONSTANTE INTERAÇÃO

Discute-se aqui as principais áreas temáticas que dialogam com o Proeja considerando-se sua oferta organizada a partir da formação em alternância, quais sejam: educação e trabalho, a EJA como modalidade de oferta no Ensino Médio, Educação Popular e Educação do Campo, a Questão Agrária e a Educação do Campo. Nessa etapa se propõe dialogar com

pesquisadores e estudiosos envolvidos com essa temática e, ao mesmo tempo, com as bases teóricas que permitem compreender as relações no âmbito da EJA.

Ao investigar a temática que abarca a formação do trabalhador, logo, as relações entre educação e trabalho, encontra-se uma reconhecida produção de estudos realizados por pesquisadores, dentre outros, como Ciavatta (2005a), Ciavatta e Ramos (2011, 2005), Frigotto (1998a, 1998b, 1984, 1991, 1995, 1999, 2005, 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Gramsci (1978a). Tais estudos vêm sendo referenciados em diversas pesquisas no que se refere a este campo, o que se enfatiza a seguir.

4.1.1 Educação e trabalho: diálogos

O trabalho é reconhecido tanto pela LDBEN quanto pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº. 11, de 10 de maio de 2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), como uma referência fundamental para a concepção de propostas voltadas para a EJA. Assim, ao caracterizarem a especificidade de cursos dessa natureza, as citadas Diretrizes afirmam que “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva” (BRASIL, 2000b, p. 62). Destaca-se, assim, que o trabalho merece especial atenção nos currículos de EJA.

A Resolução. CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, em seus 25 artigos, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Tais diretrizes devem ser observadas quando da oferta da citada modalidade de ensino nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, o que implica considerar o caráter próprio dessa proposta educacional, como se pode verificar em seu artigo 1º.

O artigo 2º da referida Resolução reza que a organização da EJA deve dar-se a partir da observação dos termos contidos nos artigos 4º e 5º da LDBEN (1996) que tratam do direito à educação. A mesma Lei, nos artigos 37 e 38 se volta especificamente para a EJA e no artigo 87 trata da EP em nível técnico. Em seu 6º artigo a Resolução determina que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000b).

Verifica-se que o art. 22 da citada Resolução estabelece a possibilidade de certificação de conhecimentos e habilidades que tenham sido alcançados em processos formativos extraescolares. O reconhecimento se dará por meio de avaliação, observadas as normas dos sistemas de ensino correspondentes, sempre em observância às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000b).

Entretanto, há a necessidade de uma reflexão mais profunda no que se refere às estruturas, aos espaços, assim como a organização e as práticas escolares voltadas para a EJA, de forma a garantir a integração com vistas a se alcançar uma inter-relação entre o perfil do educando, as condições reais da ação interativa entre ensino e aprendizagem e as perspectivas dos estudantes frente aos desafios enfrentados no mundo do trabalho.

Partindo-se desse pressuposto, o trabalho é, então, eixo do processo educativo, já que é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e transforma a si mesmo num processo que considera o movimento da própria sociedade. Ciavatta (2005b, p. 1) esclarece que “no intercâmbio com a natureza, o ser humano produz os bens de que necessita para viver, aperfeiçoa a si mesmo, gera conhecimentos, padrões culturais, relaciona-se com os demais e constitui a vida social”.

Inquestionavelmente, o trabalho se fará presente enquanto o ser humano existir, pois se constitui em uma atividade fundamental da existência. Importante considerar seus reflexos na vida humana, merecendo menção o que dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 63): “a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização”. Deve-se pensar a educação de modo a entender as dimensões educativas decorrentes das relações sociais que trazem implicações para a formação humana nas esferas social, política e produtiva.

Sendo assim, com base no pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pode-se dizer que o trabalho deve ser assumido como uma categoria que considera as políticas, os projetos e as práticas referentes à EP. E, compreendido como princípio educativo, não é interessante que o trabalho seja visto simplesmente como uma questão metodológica a ser considerada no decorrer do processo de aprendizagem, mas também como um princípio ético-político.

Para os autores, torna-se necessário lutar contra as relações que promovem tanto a exploração quanto a alienação do trabalho em qualquer situação e faixa etária. Fator relevante para essa reflexão é a segregação entre a preparação técnico-profissional proporcionada pela instituição escolar e o que realmente é requerido pelo mundo do trabalho, uma vez que este, como

“produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e ‘educativo’” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 63).

Por sua vez, Gramsci (1978a) considera que o processo de trabalho na educação deve ser impregnado pelo princípio educativo, mas não meramente para cumprir a função de sustentar as estratificações sociais e destinar a maior parte da população ao trabalho alienante, ocultando as verdadeiras intenções das classes dominantes sob princípios dissimulados da democracia. O autor refere-se a um tipo de escola que tenha por objetivo favorecer as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se um ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 1978a, p. 137). Considera ainda que esse processo tem imenso valor quando se trata da formação de intelectuais aos quais chamou de orgânicos.²⁸ Intelectuais estes que possibilitarão à classe trabalhadora, quando organizada, estar mais próxima de ascender ao ideal de uma sociedade de cunho emancipador, na qual tanto o trabalho material quanto o imaterial interiorize uma visão crítica verdadeiramente coesa e que tome as relações sociais em sua racionalidade, totalidade e historicidade.²⁹

Frigotto (1984) sugere que o homem concreto é concebido como uma síntese de relações sociais estabelecidas na produção de sua própria existência. A desqualificação da escola para os trabalhadores por meio do mito da vocação ou não-vocação, do sucesso ou fracasso escolar como resultado do prêmio (ou castigo) pelo esforço (ou displicência) de cada um e as pseudo-explicações para o impedimento do acesso e o bloqueio do percurso escolar serão compreendidas, contanto que se tenha a ruptura da sociedade de classe. Porém, no que se refere a essa existência, o que importa para o modo de produção capitalista não é a utilidade que os bens possam ter para os seus produtores, e sim a troca,³⁰ logo, não é o trabalho das pessoas em si, mas a quantidade de trabalho que se tem disponível.

²⁸ “Orgânicos [...] são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. [...] os intelectuais ‘orgânicos’ se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a ‘conformação das massas no nível de produção’ material e cultural exigido pela classe no poder. Fonte: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. p. 1.518.

²⁹ Racionalidade, totalidade e historicidade - A obra de Gramsci “é perpassada por uma visão crítica e histórica dos processos sociais. [...] [O autor] Debruça-se sobre a realidade enquanto totalidade, desvenda suas contradições e reconhece que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. Essa realidade é analisada pelo pensador a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições, apreendidos a partir de um ponto de vista crítico que leva em conta a historicidade do social [...]. Fonte: AGGIO, A. (Org.). Gramsci. **A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 35-40.

³⁰ “Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem dois

No que lhe concerne, Freire (1981) afirma que a educação é, sobretudo, um ato de conhecimento e de conscientização. Por si só, a educação não conduz uma sociedade a libertar-se da opressão vivida, pois no seio de uma sociedade cindida em classes, toda educação é classista. Assim, dada a ordem classista, educar significa conscientizar e lutar contra essa ordem, corrompê-la. “Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes” (FREIRE, 1981, p. 6). Dessa forma, não há neutralidade na educação podendo oportunizar que as pessoas sejam sujeitos de sua própria história ou, simplesmente, levá-las a se acomodarem ao mundo e ao que está posto (FREIRE, 1986, 1996). Tal condição se dá por meio da educação nominada por Freire de **Bancária**: o conhecimento é passado ao educando pelo educador.

É interessante considerar o que afirmava Freire (2005) ao dizer que a educação pode se conduzir por dois caminhos: o primeiro, com o intuito de cooperar para o processo de libertação do ser humano, o segundo, com o intuito de domesticar e ensinar a inércia/passividade frente à realidade. O autor não deixa dúvidas ao dizer que a educação democrática inclui-se e desenvolve-se em um contexto assinalado por uma prática educacional crítica, no qual a tarefa crucial para exercê-la funda-se na educação à decisão, à responsabilidade social e política.

É neste embate de compreensões de sociedade e trabalho que está inclusa a luta pela educação concebida como uma prática social mediadora de um processo de produção que também seja de cunho político, ideológico e cultural. Registre-se que as reformas ocorridas no campo da educação, nos anos 1990, cuidaram de obter uma intervenção da educação junto aos novos arranjos do capital globalizado e de produção adaptável, com o objetivo de preparar um trabalhador com perfil de cidadão produtivo, porém adaptado, adestrado, treinado (FRIGOTTO, 2005).

Outra consideração igualmente importante é a de que o trabalho deve integrar o processo educacional concebido como um princípio da cidadania, no sentido de participação genuína

objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso, quer produzir mercadoria: além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia) [...]. O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista de produção de mercadorias”. MARX, Karl. **O capital**, livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996. p. 220, 230.

nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas historicamente alienantes de exploração do trabalhador pela produção que serve ao capital.

Nota-se que, no mundo do trabalho, afirma-se o sentido da educação como capacidade de conhecer, atuar, transformar e ressignificar a realidade que pode estar latente na negativa histórica da educação, sempre escondida na sua universalização. Pode estar na dualidade constatada na segmentação dos currículos, distanciando a formação geral da profissional, coibindo a formação integrada do conhecimento que alicerça a técnica e as tecnologias, consolidando uma política curricular desacertada sob a ótica da educação omnilateral (CIAVATTA, 2005a). Essa reflexão faz emergir a organização do Ensino Médio no país, em especial no que se refere à EJA em sua oferta integrada à EP, considerando esta modalidade.

Estudos voltados para a área educacional assinalam que o Ensino Médio é um relevante exemplo quando se trata de discutir o dualismo na educação brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 1997; KUENZER, 1997, 2005; LANDIM, 2009), o que leva à reflexão acerca da Medida Provisória (MP nº 746) que trata da reforma do Ensino Médio, imposta pelo governo Michel Temer. Trata-se de uma MP que traz em seu cerne riscos consideráveis para a educação brasileira, pois, ataca, por assim dizer, pontos relevantes, como a carga horária total dessa etapa da Educação Básica; a formação de docentes, visto que possibilita que especialistas com notório saber atuem em sala de aula; o currículo e a forma de financiamento.

Imposta foi a formalidade eleita pelo fato de não se abrir o debate, de não se querer ouvir os envolvidos no processo educativo, apesar do posicionamento claro e manifesto de todos aqueles que defendem que uma das qualidades da escola pública a ser reconhecida e fortalecida é, precisamente, a conscientização dos sujeitos e a possibilidade de participação destes no processo educativo, inclusive de sua construção.

Ao contrário, observa-se um evidente retrocesso, visto que recepciona algumas disposições da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, quando impõe um verdadeiro processo ditatorial que toma forma com a retirada de campos de estudo como a Filosofia, a Sociologia e as Artes do currículo do Ensino Médio. Obviamente, torna-se difícil discutir a qualidade curricular frente a tal condição.

O retrocesso torna-se ainda mais preocupante ao se reeditar ações da década de 1930, quando se legitima a dualidade na educação e se institui, claramente, um itinerário escolar mais rápido destinado aos que estão fadados a assumir postos residuais no âmbito do mercado de trabalho

e outro, mais denso e completo, para os felizardos que poderão, em virtude de sua situação financeira generosa, realizar cursos superiores e buscar postos de emprego mais valorizados. Fica aí a marca da profissionalização do Ensino Médio outrora vigente no país, com a diferença de que, dessa vez, não é para todos, mas para a população mais pobre. Assim, torna-se importante historicizar a EP no Brasil.

É do conhecimento público que a partir da década de 1990 a EP também passou por reformas, merecendo destaque o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que imprimiram importantes mudanças no que se relaciona às políticas e diretrizes curriculares.

Enfatize-se que a EP, originalmente idealizada com caráter assistencialista e destinando-se ao amparo dos “desvalidos da sorte”, *a posteriori* passou a atender à crescente demanda de mão de obra por parte do mercado, cujo intuito era o incremento na produtividade agroindustrial e o aumento da qualidade dos produtos e dos serviços prestados, em resposta ao desenvolvimento industrial. No entanto, com a evolução tecnológica, passou-se a exigir mão de obra mais qualificada, impondo ações formativas e perfis profissionais. Em resposta a esta demanda social, várias políticas públicas foram propostas pelo MEC (OLIVEIRA, 2011).

Não se ignora o fato de que a EP se tornou premente a partir do advento da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra (final do século XVIII - início do século XIX), quando foi descrito o quadro de ocupações da época, assim como o tipo de conhecimento requerido para que tais atividades fossem exercidas.

Manfredi (2002) destaca que se pode compreender a associação tardia entre educação e trabalho, graças às relações sociais próprias das sociedades existentes na Idade Antiga e na Idade Medieval, já que estas se vinculavam a poderes centralizados, seja pelos senhores dos feudos ou pela instituição Igreja. Desta forma, as concepções acerca do trabalho “[...] vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2002, p. 34).

Naquelas sociedades, as relações eram delimitadas por uma gritante estratificação, ou seja, distinguiam-se os senhores da terra, logo, da produção e do capital, daqueles cidadãos que se encontravam nas cidadelas assim como dos que eram escravos. O poder era, por suposição, destinado a alguns, da mesma forma que a obtenção do conhecimento elaborado era prerrogativa das classes dominantes (MANFREDI, 2002). Todavia, Frigotto (1999) registra

que a modernidade modificou o ligame entre trabalho produtivo e educação a partir da chegada do capitalismo, considerando que a partir de então a produção se submete ao mercado, que toma para si a organização da produção, bem como suas relações entre trabalho e capital. O autor argumenta que o capitalismo prescreve regras que encerram valores, ideias, teorias, símbolos e instituições e, dentre estas, evidencia-se a escola como espaço de produção e reprodução, seja de conhecimentos, atitudes e ideologias, seja de teorias que fundamentam o novo modo de produção.

Manfredi (2002) alerta que, ainda que haja certa relação entre escolaridade e empregabilidade, tal correlação é fruto de um misto de determinações e contradições sócio-históricas. A autora advoga que as mudanças macroeconômicas verificadas a partir de 1990, caracterizadas pela adesão do Brasil, de maneira subordinada, à economia global, resultaram na diminuição do emprego industrial e, por consequência, o aumento do subemprego e da informalidade, assim como do desemprego. Desta feita, fica evidente que a EP, em si, não produz diretamente emprego, mas constitui-se como um processo determinado de qualificação social. Desta forma, trabalho e emprego³¹ estão sujeitos à organização dos processos estruturais de produção, assim como também ficam submetidos às condições do mercado de trabalho e às políticas regulatórias da economia capitalista.

Para colaborar com essa reflexão é importante trazer o pensamento de Hobsbawm (1975, 2005), quando alerta que a revolução industrial provocou alterações nas formas de trabalho o que, por consequência, trouxe mudanças para a vida dos europeus. Como não poderia deixar de ser, também foram influenciadas as relações políticas, sociais e de produção. Do mesmo modo, no Brasil, trabalhadores do campo e da cidade tiveram suas vidas afetadas. Muitos países europeus foram atingidos, inclusive pela mortalidade causada por doenças e pela fome. Verifica-se que, a partir das mudanças ocorridas com a chamada crise do século XVII, a classe mais atingida foi a dos trabalhadores, em especial os da área agrária.

³¹ Conforme Lima Filho (2008, p. 126): o trabalho é, antes de tudo, atividade humana, a qual é definidora da espécie, do gênero humano; o trabalho revela a capacidade criativa do ser social que, por sua ação coletiva e socializadora, em (co)operação, em (co)laboração, imprime sua marca no mundo que encontra, constrói e transforma o mundo e a si mesmo”. Fonte: LIMA FILHO, D. L. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, 2008. O emprego, por sua vez, é espécie de relação de trabalho, firmada por meio de contrato de trabalho. “Mas, se por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana”. ANTUNES, R. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO**, São Paulo, 2008.

Conseqüentemente, no Estado de Bem-Estar Social, a classe operária e os direitos trabalhistas sofreram os maiores agravos com a globalização em países capitalistas, os quais continuam acontecendo.

Desta feita, trabalhadores daquela ou desta época sofreram/sofrem com as frustrações a eles imputadas por um sistema excludente que não é competente para distribuir a riqueza. Assim, ficam abaladas também as ações que permeiam as lutas pela emancipação humana para a qual a empregabilidade colabora. Tais situações permitem que surjam o que Alves (2004, p. 11) chamou de “doenças da alma”. O mesmo autor, criticando o conceito de empregabilidade, ressalta que:

Se por um lado, ele traduz a exigência das novas qualificações para o mundo do trabalho, por outro lado, tende a ocultar (e estamos diante de uma operação ideológica!) que seu substrato estrutural-organizacional, o toyotismo, possui como lógica interna a “produção enxuta” e uma dinâmica social de exclusão que perpassa o mundo do trabalho. É por pertencer à lógica estrutural da mundialização do capital - que não está voltada para o crescimento e políticas de pleno emprego - que o toyotismo e sua ideologia de formação profissional (a empregabilidade) tendem a frustrar qualquer promessa integradora do mundo do trabalho, tão comum na era do capitalismo fordista do pós-guerra (ALVES, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a nova LDBEN e o Decreto nº 2.208/97 acabaram por representar a vitória do projeto de reforma da EP, originário dos interesses do capital e da classe empresarial, salvaguardando a dualidade e configurando uma nova institucionalidade da EP. Dentre os governos da época, em especial o de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003), havia discrepância entre o projeto de reforma da EP concebido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e o que foi encaminhado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec), vinculada ao MEC. Isto porque o primeiro, que envolvia setores da sociedade civil, tinha por objetivo superar a dicotomia entre Ensino Médio e EP e o segundo trazia em si a intensificação dessa dicotomia, optando pelo aumento da escolarização e a (re)qualificação profissional, objetivando o atendimento da estrutura produtiva.

Tal cisão revelava o conflito entre os projetos procedentes da sociedade civil, ou seja, era preciso se definir por uma escola unitária ou por uma escola funcional para o mercado. A EP passou a ser vista como um campo de choque de opiniões e de interesses que disputam o domínio do novo saber/fazer operacional e técnico pelos trabalhadores, com o propósito de enfrentar as novas estratégias de controle do sistema capitalista sobre o trabalho coletivo (MANFREDI, 2002).

Gramsci (2000), ao defender a proposta de uma escola unitária, alerta que essa precisa organizar-se de forma que passe a existir, de maneira efetiva numa relação permanente entre o trabalho manual, técnico, industrial e o trabalho intelectual. Também defende que a escola unitária tem por prioridade uma cultura de cunho humanístico e formativo. Uma escola implicada com a criação, o trabalho independente e autônomo, que não valoriza a memorização e a repetição.

Não há dúvidas quanto ao grau de responsabilidade exigido por esse tipo de proposta, assim como de envolvimento e comprometimento dos atores que fazem parte desse processo durante todo o seu desenvolvimento. Naturalmente, o currículo passa por uma reorganização, ou seja, passam a fazer parte conceitos associados ao humanismo, à autodisciplina intelectual e à autonomia. Conceitos que permitirão aos estudantes alcançar as condições necessárias para se especializarem de forma científica por meio de estudos universitários ou prático-produtivos mediante conhecimentos burocráticos, acerca da indústria, etc., logo, novas conexões entre trabalho intelectual e trabalho industrial vão se construindo. É o conhecimento teórico-prático perpassando tanto pela escola quanto pelas relações sociais, oportunizando a partir dessa relação, que algumas mudanças sejam possíveis e novos conteúdos tomem forma, colaborando para a construção de novas reflexões e posturas críticas a partir da análise do vivido (GRAMSCI, 2000).

Então, ao se ter em mente a escola da atualidade, verifica-se a tendência para a valorização da profissionalização, ou seja, da escola funcional apontada por Manfredi (2002), cujo foco é o atendimento às demandas da ordem do capital, não se percebendo a devida preocupação com a formação proposta pela escola desinteressada.

Assim, a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que reforçava a manutenção da dicotomia historicamente presente na educação brasileira pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004, do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006, e de 2007 a 2010), significou um compromisso de cunho político, ou seja, confrontou-se com o conservadorismo. Um ano depois, ocorre a instituição do Proeja, por força do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica.

Segundo o MEC, a implementação do Programa representou a decisão por parte do governo de satisfazer a demanda de jovens e adultos quanto à oferta de EP técnica de nível médio, da qual são frequentemente privados, identicamente como ocorre, não raras situações, com o próprio Ensino Médio (BRASIL, 2006b).

Ao longo dos 10 últimos anos, as intenções reveladas no Proeja estiveram em sintonia com as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fixadas pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, que indicam a necessidade de esta integrar-se à Educação Básica e ao mundo do trabalho. Não obstante, é preciso atentar para as estatísticas que sinalizam para a distância que separa a demanda em potencial e a oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos brasileiros.

É possível que as dificuldades enfrentadas tenham relação tanto com o baixo grau de consciência política da população, no que se refere aos próprios direitos sociais, quanto com a inflexível e uniforme oferta que ocorre por parte da instituição escolar que, por seu turno, torna tal oferta pouco cativante e acaba por inibir o acesso de um grande número de pessoas com necessidades e condições de estudo peculiares. Questiona-se, então, se a baixa procura se deve também à omissão dos poderes públicos em face da obrigação de criar condições/oportunidades para a mobilização frente à demanda por escolarização.

Ao considerar o contexto da educação brasileira, Paiva (1977a) orienta a discussão acerca da educação permanente considerando as relações existentes entre produção e qualificação, o que destaca o modo de produção capitalista em sua fase tardia, com a educação global e a educação permanente, formando o âmago das reflexões. A autora alerta que o advento da automação trouxe consigo importantes consequências tanto para o trabalho humano quanto para sua qualificação, pois quando aquele é substituído pelo mecânico, tem-se em foco a alta produtividade propiciada pelo uso da tecnologia.

Como consequência, a força de trabalho desloca-se da produção direta para as tarefas de direção e vigilância, implicando em mudança na dimensão da qualificação da força de trabalho demandada pela produção, que passa a exigir atualização constante. A autora acrescenta que a manifestação e o desenvolvimento da ideia de educação permanente indicam ser a atualização permanente o critério para se pensar esse tipo de educação. Ao mesmo tempo, argumenta que se deve pensar em outros problemas relativos à educação tendo como ponto de partida as peculiaridades do capitalismo tardio, a exemplo do tempo livre e a extensão da escolaridade (PAIVA, 1977a).

Em sua tese de doutoramento, Paiva (2005) discute a educação permanente na perspectiva de sua complexidade, representada por uma:

Intrincada rede de relações, de conhecimentos, de saberes, de atores sociais, de sujeitos que conhecem e se dão a conhecer, se tece no cotidiano das populações, em âmbito local, alterando e exigindo o debruçamento dos que pensam os destinos do

mundo na esfera global sobre as relações que uns e outros estabelecem, mesmo quando distanciados pelo tempo e pelo espaço. Não mais a dicotomia e a dualidade que se pensava capazes de, relacionadas, dar conta da completude do conhecimento (p. 20).

Com base no exposto, entende-se que, ao se considerar uma sociedade em movimento constante e a geração de novas tecnologias em curtos períodos de tempo corroborando para a transformação da natureza do trabalho, a formação, seja individual ou coletiva, precisa estar em constante atualização. Sem distinção de áreas, os profissionais em geral são forçados a se inteirar de novos conhecimentos e técnicas voltados para o trabalho a ser realizado, ou seja, sua formação inicial já não supre as exigências do posto que se encontra sob sua responsabilidade.

Essa ponderação permite pensar que a educação permanente não presume o enriquecimento cultural, mas compõe uma necessidade para que se possa resistir aos frequentes desafios impostos pelo trabalho. Diz-se isso em virtude de a educação permanente que toma por base a ideologia imposta pelo sistema capitalista se mostrar descontextualizada e ofertar ao trabalhador uma gama de possibilidades de atualização permanente, com o intuito de aumentar a produção e os lucros dos opressores.

Lima (2010) advoga que a aprendizagem e a educação, ao longo da vida, constituem discursos que ecoam em diversos documentos internacionais. Para o autor, tais propostas trazem em si o que chama de “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (p. 41). O ensinar e o aprender para a competição ficam aí evidenciados como frutos do sistema capitalista. Ele questiona o poder da educação, sua capacidade de ser útil para a empregabilidade, o pedagogismo evidente e sua subordinação ao capital. Porém, reconhece sua capacidade de transformação. Questiona ainda: “a educação faz tudo?”. E conclui que a educação pode fazer muito, mas não tudo, o que remete à reflexão de Freire (1997), quando afirma que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (p. 47).

No que Lima (2010) chama de “sociedade da aprendizagem”, a educação e o conhecimento são concebidos como o caminho para a solução de tudo, até mesmo no que se refere ao crescimento econômico da sociedade. Para Lima (2010, p. 44), a aprendizagem ao longo da vida se aproxima de “um medicamento administrado para tratar dos males de que tantos pacientes sofrem; se convenientemente cumprida a posologia, maiores serão as possibilidades

de cura do indivíduo [...]”. Logo, quanto mais adequadamente se aprende, mais chances se obtêm. No entanto, no que se refere à formação para a “empregabilidade”, a solução sequer se aproxima da possibilidade de ser apenas individual. O autor, já na obra intitulada *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró* (2007, p. 21), defende que as perspectivas voltadas para a aprendizagem ao longo da vida vêm submetendo a própria a vida a uma “longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens”.

Tal contexto leva à reflexão e não permite esquecer que a trajetória da EJA é carregada de tensões entre diferentes projetos de sociedade que trazem em si concepções diversas acerca das finalidades da educação. O Estado brasileiro aparece nos bastidores das iniciativas de EJA como incentivador e fonte de financiamento. Assim, a EJA carrega a marca de uma relação de domínio prescrita no transcorrer da história entre as elites e as classes menos abastadas do país.

Essa condição se dá em virtude da concepção que as classes dominantes têm de sua função e de sua posição no mundo, bem como da forma como concebem o **lugar do povo**. Concepção esta mantida em documentos oficiais que parecem considerar a oferta da EJA como um favor e não como uma tentativa de institucionalizar um direito ou, ao menos, amenizar uma dívida social cruel. Ou seja, simplesmente oferta-se algo inferior para cidadãos inferiores, o que favorece o preconceito que afeta o público que busca a EJA. Esses homens e mulheres passam a ser rotulados como adultos analfabetos e vistos como incompetentes ou como culturalmente inferiores (FÁVERO, 2004).

Ao analisar o sistema educacional brasileiro Paiva (1977a) considera que este não tem condições de suprir as demandas do mercado no que se refere à força de trabalho apropriada às atividades industriais do contexto em foco. Afinal, de acordo com o modelo brasileiro de desenvolvimento, tal apuração acarretou tanto a concepção da qualificação permanente como uma anormalidade a ser reparada por meio de uma reorganização do ensino quanto à asseveração de que a educação não poderia ser efetivada pelo sistema educacional clássico, impondo que a educação seja pensada considerando-se uma proposta de maior abrangência, isto é, a educação permanente.

A autora argumenta ainda a existência de diversos motivos em virtude dos quais seria mais simples e proveitoso para as empresas oportunizar a formação necessária do que aguardar uma reforma do sistema educacional, resolvendo, assim, suas demandas de preparação da

força de trabalho. Nesta ótica, a atualização e a adaptação aos novos modos de trabalho podem ser favorecidas pela disposição de aprender a aprender, ou seja, por aquilo que tradicionalmente é concebido enquanto fundamento da educação permanente (PAIVA, 1977b).

No que se refere à relevância da educação permanente/continuada, é oportuno considerar as contribuições de Freire, especialmente pelo esforço que empreendeu com o intuito de colaborar para a estruturação de uma política renovada e de caráter democrático. Uma política que traga em si a possibilidade de mudanças na forma como o Estado intervém com o propósito de enfrentar as questões sociais existentes. Tal preocupação se justifica em virtude do conhecido padrão de intervenção que configura um sistema autoritário, assistencialista, clientelista e elitista, característico do pensamento político do país. Para Freire (1981. p. 66), no “assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem”.

Tem-se, portanto, em Freire, um intelectual que constrói visões de mundo voltadas para as práticas sociais concatenadas com o que anuncia.³²

4.1.1.1 Implicações no âmbito da EJA

Frigotto e Ciavatta (2003) assinalam que as rápidas mudanças pelas quais passou o mundo do trabalho no decorrer das últimas décadas, enfatizando-se o processo de internacionalização da economia, indicam que o taylorismo/fordismo vem sendo subjugado por um modelo de produção flexível que se ajusta a este momento do capitalismo, representado pelo modelo japonês denominado toyotismo. Os autores consideram que essas transformações, por sua vez, não se prendem ao contexto da produção, operando também nos campos econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico.

Pode-se inferir que um dos resultados mais maléficos oriundos da globalização que vêm acometendo milhões de trabalhadores de todo o mundo é o desemprego (FRIGOTTO, 1999). Este se apresenta de diferentes formas: estrutural, conjuntural, disfarçado e juvenil. Não há

³² O conceito gramsciano de intelectual orgânico é revisitado, com vistas a buscar suporte teórico para explicar o papel exercido por Freire no campo educacional brasileiro. Cf. GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

O mesmo autor demarca duas categorias de intelectuais, sendo uma delas o que chamou de orgânico, ou seja, o que é vindo da classe social que o concebeu, tornando-o um especialista, além de organizador e propagador da cultura. A outra categoria é a que o autor denomina tradicional, ou seja, aquele que acredita estar desprendido das classes sociais. Fonte: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais: O princípio educativo. O jornalismo. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

dúvidas de que a parcela da população mais passível de sofrer os efeitos do desemprego é formada pelas pessoas que não tiveram efetivado o direito de acesso e permanência no sistema educacional formal. Tal parcela constitui substancialmente o público da EJA.

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2001), considera-se desempregado aquele que não está trabalhando, mas que não está impedido de fazê-lo e está em busca de um emprego. Esse estudo denuncia que o desemprego juvenil não é consequência somente das outras formas de desemprego, mas também dos altos encargos sociais e da dureza da legislação trabalhista, notadamente no Brasil. Desta feita, os baixos índices de escolarização, agregados às características da insuficiência e deficiência do Ensino Médio, a despeito das melhorias que decorreram nos últimos anos, também são frisados como agravantes desse tipo de fato.

Frigotto (2007, p. 530) analisa o que chamou de “aparente contradição” entre a realidade que ronda a falta de mão de obra qualificada, que ocorre sincronicamente à sobra de sujeitos qualificados para os postos de trabalho e seu êxodo para o mercado internacional. O autor aponta para a necessidade de se questionar o fato de o capitalismo estruturado pela burguesia no Brasil conformar uma realidade com características contraditórias. Tal fato se dá em virtude de aqueles que se encontram a serviço do capital reforçarem a tese de que o que impede o desenvolvimento é a ausência de trabalhadores qualificados.

No entanto, o que torna esse movimento ainda mais instigante é o fato de estudos estarem indicando que, anualmente, um importante número de jovens, frise-se, os mais qualificados, tem buscado em outros países melhores condições salariais, alcançando melhor remuneração com a realização de atividades laborais mais simples do que se realizassem um trabalho complexo. Considerando-se esse contexto, Frigotto aponta a pesquisa realizada por Pochmann, que traz informações recentes a respeito da juventude brasileira e emprego. Dados que indicam que “há, no Brasil, uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego” (2007, p. 530).

Os indicadores educacionais mostram que há milhões de cidadãos que convivem com condições de oferta precárias, má qualidade do ensino e uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. Há uma carência de oportunidades que viabilizem a vivência de trajetórias de sucesso no sistema educacional brasileiro. Desta feita, no entendimento do MEC (BRASIL, 2006b), reconhecer a EJA enquanto campo de conhecimento distinto, pressupõe sondar, dentre outros aspectos, os anseios e as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos sujeitos-estudantes envolvendo:

[...] como produzem os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios. Como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. Como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados, investigando o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas, são temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2006b, p. 13).

Os dispositivos de depreciação do trabalho educacional, notadamente para a classe trabalhadora, fundamentam-se na forma como o Estado gerencia a política educacional. Frigotto (1984) analisa que a profissionalização compulsória atribui ainda mais importância a essa depreciação e observa que a forma como tem sido introduzida não profissionaliza, mas transmite uma ideia deformada do que seja o processo produtivo na atualidade.

Além de desviar a escola de sua principal função, que é colaborar para a construção de uma ordenação básica de pensamento e a oferta de uma qualificação politécnica, ao mesmo tempo, mantém constante e clara a divisão social entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, organização e execução do trabalho. O fracasso da escola neste campo e no âmbito da alfabetização não é uma característica intrínseca à instituição escolar. Trata-se de uma imposição histórica que a subordina a esse insucesso.

Não é intenção deste trabalho aprofundar tal assunto, porém, questiona-se qual é o espaço que a politecnicidade assume no cenário brasileiro e se o conceito de educação politécnica tem sido debatido nos dias de hoje (RODRIGUES, 2008). Tais questionamentos surgem quando se considera a atual conjuntura brasileira e mundial.

A inquietude com as implicações dos campos educação e trabalho, no contexto da EJA, é motivada pelo fato de se observar uma nova incumbência posta para os jovens homens e mulheres que constituem seu público, qual seja a de suplantar, por meio das próprias forças e condições, as novas restrições e exigências políticas e econômicas, resultantes das transformações surtidas no mundo do trabalho. A esse respeito, Santos (2008, p. 300) diz que “o indivíduo é chamado a ser senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle”. Tal circunstância faz com que a alienação gerada seja de responsabilidade do próprio sujeito trabalhador.

Não se diverge da opinião de que a escola possa concorrer para a inclusão dos sujeitos na sociedade. Sabe-se que com a escolaridade as pessoas se encontram mais preparadas para lutar por um espaço no mundo do trabalho. Tal possibilidade existe a partir do momento em que a escola cumpre com sua função social asseverando o acesso ao saber historicamente

produzido, auxiliando em todo o processo educacional para que a essas pessoas seja oportunizado questionar, analisar e apontar mudanças para as situações postas pela realidade. Porém, não se pode esperar que a instituição escolar por si só possa assegurar integralmente a equalização da vida na sociedade, pois ela mesma se vê condicionada por essa realidade.

Entende-se que a educação das pessoas que buscam a EJA deve ser permanente. Este entendimento pressupõe ir além de uma abordagem puramente econômica e passe a ter um caráter tanto multidimensional quanto intercultural, incorporando elementos como diversidade, cultura, cidadania, saúde, gênero, raça e outros, à educação continuada do público dessa modalidade (PAIVA, 2005). Contudo, é preciso refletir a respeito de qual o limite desse tipo de abordagem, ou seja, até que ponto a mesma oportuniza aos trabalhadores respostas para alçar melhoria econômica e inclusão social. É necessário questionar até onde vai a responsabilidade da EJA, na tentativa de garantir o acesso ao emprego a esses estudantes.

Gentili (1998) ressalta que o emprego, na atualidade, afeiçoa-se à concepção empresarial, e constitui um campo a ser conquistado consoante as possibilidades de cada um, o que faz essa condição passar a ser algo pessoal/individual. Tal cenário é propício para a propagação de políticas sociais que visam à oferta de cursos de qualificação/requalificação profissional, objetivando a empregabilidade dos trabalhadores.

À vista disso, se os trabalhadores enfrentam situações incertas no que se refere ao trabalho, aqueles que se agradam de tal condição e desejam a continuidade dessas políticas tendem a assegurar que estas cumpram sua função, qual seja a de prevenir os indivíduos para que tenham condições de enfrentar situações inesperadas. Justifica-se, dessa maneira, a necessidade de se ofertar a esse público uma formação geral que lhes possibilite desenvolver novos conhecimentos e várias habilidades requeridas pelo mundo do trabalho, ou seja, a premência de se conceber uma educação que exceda a qualificação. Questiona-se aqui se há, efetivamente, a preocupação com a oferta de uma formação crítica e emancipatória para os homens e mulheres que buscam a EJA, dado que uma proposta educativa que se ocupa do que convém ao capital vive sob o baluarte da globalização, do neoliberalismo e do mercado e, portanto, nessa perspectiva, enfatiza a formação do trabalhador polivalente.

A afirmativa de Gentili (1998) leva a refletir a respeito do direito à educação e ao trabalho, sendo este último concebido como um direito fundamental por ser tanto necessário quanto essencial para suprir as necessidades básicas dos seres humanos e também permitir que se busque um espaço dentro da sociedade. Contudo, homens e mulheres jovens e adultos

brasileiros encontram-se diante do enfrentamento de condições insatisfatórias quando se trata da oferta de condições de trabalho justas e favoráveis ao mesmo tempo em que buscam ficar a salvo do desemprego. Observa-se que a situação não é diferente quanto ao acesso e permanência nas instituições escolares.

O cenário atual das políticas públicas no âmbito do ensino tecnológico sinaliza na mesma vertente do que alerta Gentilli (1998), afinal, a formação com foco no mercado de trabalho parte do pressuposto de que a mão de obra qualificada se estabelece em consonância com a quantidade de postos de trabalho demandados, mas isso não é verdade. Muitas vezes isso ocorre porque alguns cursos profissionalizantes são concebidos de forma alheia à demanda social, considerando apenas as condições de infraestrutura e pessoal, requeridos na respectiva formação.

Infelizmente essa realidade atinge também o estudante da EJA, que busca melhorias na qualidade de vida a partir da profissionalização, entretanto nem sempre ele alcança a inserção almejada no mundo do trabalho. Isso demonstra a relevância da concepção de um curso com foco na formação para o mundo do trabalho, que conceba o processo formativo para além da qualificação de mão de obra, contribuindo para a formação de um cidadão que possa atuar na transformação da sua realidade social.

As políticas neoliberais, desde a década de 1990, vêm interferindo de maneira significativa nas políticas educacionais que direcionam a EP. Tal interferência alcança a definição, a construção e promoção das políticas sociais. Isso ocorre porque o neoliberalismo não trata apenas das questões econômicas, voltando-se também para as várias esferas da vida humana. Dentre estas, uma é considerada estratégica: a educação.

A partir dos escritos de Gentilli (1998, 1999) e Andrioli (2002) observa-se que, no âmbito das políticas públicas, a concepção neoliberal passou a exigir dos países em desenvolvimento que alcancem melhor resultado educacional com o intuito de salvaguardar melhores condições para a globalização. Como fruto desse tipo de política tem-se a reforma da EP ofertada pelas instituições federais de ensino. Tal reforma teve lugar a partir de 1996 justificada pela possibilidade de inclusão social de trabalhadores jovens e adultos. Inclusão que passa a ocorrer com a profissionalização obtida a partir dos cursos de nível médio, que também têm por objetivo prepará-los para o mundo do trabalho, vindo a atender as demandas do modelo político-econômico vigente.

A interferência da política neoliberal é observada em documentos como a LDBEN, o Plano Nacional da Educação e a Emenda Constitucional nº 14/1996, que criou o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que os textos legais acabam por apontar a persistência das forças burguesas tradicionalistas.

Depreende-se, a partir do pensamento de Kuenzer (2004), que a legislação referente à EP precisa ser prevista e construída com vistas à oferta de uma educação que se volte para os interesses dos trabalhadores e que traga em seu cerne o foco na formação humana.

Nesse contexto, os Institutos Federais passam a enfrentar o novo e grande desafio de construir propostas educacionais que venham a ser refletidas em projetos que considerem valores e identidade e que colaborem para que o trabalhador tenha condições de realizar uma reflexão crítica e criativa a partir de uma sólida fundamentação acerca da organização da sociedade brasileira em seus diferentes aspectos.

Assim, é evidente que a oportunidade de estudos é algo importante, mas também é crucial que se vá além da oferta educacional, sendo fundamental que as políticas educacionais se voltem também para as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Gentili (2000) afirma que somente reproduzir debates acerca da defesa de direitos não gera efeito sobre o que está posto, sendo primordial que ocorra, também, o debate e a defesa da expansão e da melhoria das condições de trabalho enfrentadas pelos trabalhadores e acrescenta:

A educação como direito social remete inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum. Partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo [...] (p. 247).

O mesmo autor (2009) ressalta questões como o processo de universalização do acesso à escola e o reconhecimento no corpo das leis da obrigatoriedade escolar, todavia, argumenta que:

Quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma “inclusão pela metade”. A soma de “partes” de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica, embora o fato de ter avançado na conquista das posições e dos âmbitos que definem um direito sejam sempre uma necessidade e um imperativo democráticos (p. 1063).

Não se pode considerar a educação e o trabalho ou o direito a eles, como algo prescindível, superficial ou desnecessário, nem mesmo como algo que venha simplesmente para assegurar vantagens. A preservação da vida está intimamente ligada à atividade laboral, portanto, a

partir do trabalho se alcança as condições mínimas e dignas de manutenção da vida humana, que também é um direito.

As reflexões de Gentili (1998, 2000, 2009) remetem ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que prevê notadamente a necessidade da colaboração da família no decorrer do processo educativo. A partir do texto que compõe o citado artigo verifica-se a complexidade que toma forma dentro do processo formativo, visto que Estado, família e sociedade compartilham a significativa responsabilidade que cerca a formação dos estudantes.

Considera-se que o preceito constitucional referido impede que se construa uma visão puramente utilitarista de educação e que esta venha a objetivar a preparação da mão de obra em si. Diz-se isto pelo fato de entre os objetivos da educação se fazer constar o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para essa discussão importa trazer a posição de Mészáros (2008, p. 26), ao declarar que para que ocorram transformações na esfera educacional é imprescindível a mudança também no quadro social. O autor declina de uma concepção de reforma que recomende unicamente correções periféricas sem se ater às estruturas fundamentais da sociedade e adeque-se às exigências do capital. Para ele, esse tipo de proposta se vale das reformas no âmbito da educação para não ir além de amenizar os resultados derivados da ordem produtiva, porém, não eliminando os “fundamentos causais e profundamente enraizados” na sociedade. Para Mészáros (2008, p. 27), “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Não se ignora que os protagonistas da EJA se educam mediatizados pela realidade social, assim, esses atores não podem se fechar apenas no debate acerca das metodologias apropriadas às situações de vida e trabalho dos estudantes que nela se inserem. É essencial que a escola se integre à luta social, com vistas a possibilitar aos estudantes dessa modalidade de ensino a reflexão e o debate a respeito de sua condição de classe.

Novamente se reforça aqui a defesa de uma proposta educacional que integre os campos educação e trabalho, não com vistas a suprir o que é requerido pelo mercado, mas com a esperança de que, com o retorno dessas pessoas à escola, o sentido e a essência do saber ali desenvolvido/construído relacionem-se com a vida e o cotidiano das relações com o mundo do trabalho (BRASIL, 2007).

Em face do exposto, considera-se que, no atual cenário de disputas de concepções de EP, os princípios freirianos que negam a educação bancária e consideram a escola bem mais que um espaço domesticador pela oferta de conteúdos desconexos do mundo do trabalho e da vida, alertam para a importância de que esse mesmo espaço seja aberto para a formação do pensamento crítico e criativo, com vistas a desenvolver nas pessoas a sua capacidade criadora e a possibilidade de sonhar um mundo diferente e possível.

Tais princípios não deixam dúvidas quanto a escola ser um espaço de luta e de esperança,³³ sendo esta concebida como uma necessidade ontológica das pessoas. Uma esperança que não se fundamenta na pura espera, mas na luta coletiva e na ação integrada de todos com o intuito de alterar a ordem vigente. Desta forma, busca-se uma EJA que integre escola e trabalho, na qual a memorização de conteúdos não é priorizada. Uma proposta que considere como ponto de partida a realidade revelada pela *práxis* social, os anseios e as demandas dos que protagonizam o ato educativo (FREIRE, 1994).

Tendo em mente o contexto anteriormente descrito, observa-se que os debates em torno da educação e sua correlação com o mundo do trabalho vêm se intensificando e não apenas por parte dos estudiosos do campo educacional. O assunto tem galgado espaço em meio às agendas do governo e das organizações patronais e dos trabalhadores. Ciavatta e Rummert (2010), ao verificarem o movimento da educação no Brasil ao longo do período republicano, revelam que o cunho das políticas socioeconômicas evidencia uma característica comum: a precariedade das ofertas educacionais voltadas para a classe trabalhadora mantida pelo poder público.

No decorrer das últimas décadas, tiveram lugar transformações que significaram a busca pelo aumento da oferta de oportunidades educacionais inclusive para o segmento jovens e adultos, porém, verifica-se que tais transformações correspondem a uma certificação vazia, pois tal não atende às reais demandas dos trabalhadores. Para Ciavatta e Rummert (2010), é um tipo de certificação que corrobora com o que Gramsci (2000, p. 49) destacou como sendo a marca social da escola, e que “é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola

³³ Esperança – “[...] é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível. Já na *Pedagogia do Oprimido* (1981, p. 97, grifo do autor) a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança. O diálogo em busca do ser mais não pode ocorrer na desesperança. Nas palavras de Freire: ‘Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero’”. Fonte: STRECK, D. R. *Esperança*. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161.

próprio, [...] destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

Atualmente, muitas são as discussões a respeito das mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Compartilha-se do pensamento de Antunes e Alves (2004) quando dizem que, na era da globalização, observa-se que a classe trabalhadora se apresenta mais dividida, mais heterogênea e bem mais diversificada, o que propicia uma relevante perda de direitos, bem como de sentidos em decorrência do caráter destrutivo do capital. Pode-se inferir que tal diversidade e heterogeneidade distinguem a nova conformação da classe trabalhadora: a “classe-que-vive-do-trabalho” (p. 336). Classe esta que abarca clivagem entre os trabalhadores regulares e precários, homens, mulheres, jovens, idosos, brasileiros e imigrantes, brancos, negros, qualificados ou não, incluídos e excluídos, além de estratificações e fragmentações decorrentes do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES; ALVES, 2004).

Nesse contexto, os autores ressaltam que, para se compreender a classe-que-vive-do-trabalho, faz-se necessário entender os indivíduos que garantem seu sustento vendendo a própria força de trabalho. Esses indivíduos são os trabalhadores assalariados que permanecem desprovidos dos meios de produção.

Nessa etapa de mundialização do capital, que tem por características, dentre outros, o desemprego estrutural e condições de trabalho precárias, torna-se clara e patente uma realidade contrária aos trabalhadores, um “solo social” que coíbe fortemente o emergir de uma subjetividade genuína (uma subjetividade para-si) (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349).

Algo a ser ainda considerado nesse diálogo entre educação e trabalho são os avanços tecnológicos, que ocorrem em grande velocidade causando impactos que são sofridos pelos trabalhadores. Entende-se que tais avanços trazem diversas possibilidades e alternativas para as esferas da educação e do trabalho, contudo, indaga-se até que ponto essas possibilidades propiciadas pela tecnologia indicam o caminho a ser trilhado pelo desenvolvimento da educação e do trabalho.

Lima Filho (2008) assevera que o conceito de politecnia³⁴ (SAVIANI, 2003b) deve ser incorporado pela educação, que deve ser tecnológica, na direção de oportunizar a necessária

³⁴ Politecnia – “A noção de Politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. [...] A noção de politecnia [...] [postula] que o processo de trabalho desenvolva, em

compreensão dos principais fundamentos científicos e das mais diversas técnicas peculiares aos processos produtivos modernos. Tal concepção possibilita a oferta de uma formação multilateral aos educandos.

O citado autor concebe a relação entre educação básica e mundo do trabalho como um:

Processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política. Trata-se de um processo que considera a tecnologia como [...] produto das relações socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considera a educação como um processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. [...] a educação em sua relação com o mundo do trabalho, seja básica, profissional ou tecnológica, não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinadas práticas e trabalhos específicos, senão um processo de formação integral do ser humano [...] (p. 121).

Conforme Franzoi et al. (2012), o trabalho, por seu turno, é concebido como uma categoria principal no tocante ao âmbito do Proeja, podendo-se considerar que este campo educacional esteja ainda em construção, em virtude da busca pela integração entre as modalidades que o constituem. Uma categoria concebida pelo Programa enquanto relação social, sem, de fato, declinar de sua dimensão ontológica. Nessa lógica, o trabalho é considerado “como lugar de alienação do saber do trabalhador e exploração da sua força de trabalho, mas também como lugar de produção de um saber subjetivo, a partir do qual o trabalhador transforma o trabalho e, com isso, reapropria-se dele” (FRANZOI et al., 2012, p. 182). Por conseguinte, o capital se vê na condição de mercar a força de trabalho, entretanto, os saberes construídos/consolidados pelo trabalhador agregam-se à sua subjetividade. Para Franzoi (2009):

O saber do trabalhador contudo, está apenas potencialmente à disposição do capitalista: quando o capitalista compra a força de trabalho, durante determinado tempo, compra também o saber que vai se desenvolver durante esse período sob as barbas do Capital, e que possibilita a transformação desta força de trabalho em trabalho. Não compra, porém, a subjetividade do trabalhador e, como este saber não pode ser absorvido apenas pela observação, pois tem que ser repassado pelo trabalhador, este é um espaço - também potencial - de resistência e negociação do trabalhador (p. 194).

Nesse contexto, Rummert (2002, p. 126) observa que as principais questões que abrangem a EJA no dia a dia das instituições escolares são constituídas pelas “relações entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos vivenciais”.

uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”. Fonte: SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. n. 1. p. 131-152. p. 132-138, 2003b.

Essa condição ratifica a necessidade de a instituição escolar efetivar a prática do diálogo entre o saber do trabalhador estudante e o fazer pedagógico quando se trata de trabalhadores estudantes. Importa que a oferta do Programa seja acompanhada do conhecimento acerca dos saberes e da experiência de trabalho que os educandos trazem consigo. Com isso, torna-se necessário observar que nem sempre os estudantes do Proeja buscam um curso que se aproxime de uma profissão já conhecida ou mesmo daquela que exerce. Isto porque, muitas vezes, a busca pelo Proeja se dá em virtude da imprescindibilidade de realização de um curso de cunho profissionalizante (FRANZOI et al., 2012).

É oportuno refletir acerca do entendimento de Fischer e Franzoi (2012, p. 203), quando tratam do constante compromisso com a atividade trabalhista, que, “com suas contingências de necessidade e busca de liberdade, de prazer e sofrimento, de alienação em maior ou menor proporção, confere ao aluno-trabalhador uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes”.

Sendo assim, reforça-se que ao se assumir a experiência do trabalhador estudante como essencial, na esfera da EP, importa que a ênfase dialógica das relações pedagógicas seja exercitada de modo a possibilitar que as experiências e os saberes do aluno-trabalhador sejam ponto de partida para uma formação científica e humanística dos sujeitos, de modo a produzir uma *práxis* crítica.

4.1.2 Movimentos e ações no percurso da EJA: aproximações com o Proeja

Objetiva-se aqui revisitar algumas experiências significativas que guardam aproximação com o Proeja, mesmo que tenham ocorrido em momentos diversos da história da educação de adultos. Tais experiências deixam transparecer sua conexão com o contexto nacional vivido em diferentes momentos históricos, tendo por cenário mais amplo, o desenvolvimentismo e as mutações do capitalismo e do mundo do trabalho.

Uma das experiências pioneiras e pouco exploradas no âmbito da produção do campo da educação de jovens e adultos é o trabalho desenvolvido por Paschoal Lemme, no governo do Distrito Federal, no início da década de 1930 e apresentada em sua tese *Educação supletiva/educação de adultos*, em 1938, para participação em concurso público, o que viria a ser o primeiro trabalho voltado para a educação de adultos no Brasil. O texto foi inspirado em experiências realizadas em países desenvolvidos após a I Guerra Mundial.

A experiência do autor focalizava as dificuldades vividas pelo país para garantir uma educação para todo e qualquer segmento da população, crianças, adolescentes e, em especial, adultos oriundos das camadas populares, o que evidencia a sua preocupação com a educação dos trabalhadores.

A partir de desafios diagnosticados na educação dos trabalhadores, Lemme centrou o seu olhar de forma especial na proposta de educação de adultos do governo do Distrito Federal, no contexto da reformulação do ensino elementar noturno pelo Decreto nº 4.299, de 25 de julho de 1933 (LEMME, 2004). A ênfase que importa para esse trabalho, em relação ao Proeja, refere-se à oferta dos cursos de aperfeiçoamento “para os que já abraçaram determinadas profissões e desejam progredir nas mesmas” (p. 141), conforme art. 3º do citado Decreto:

Os cursos de continuação, aperfeiçoamento ou oportunidade destinados a estender, melhorar ou completar a cultura de qualquer pessoa, compreenderão todas as matérias de ensino comumente ministradas em nível primário e secundário geral ou profissional, bem como quaisquer matérias ou especialidades que venham a ser requeridas por um grupo de 20 alunos, no mínimo, desde que seja possível obter o professor e as instalações permitam (BRASIL, 1933).

Encontramos nesse movimento elementos que chamam à reflexão para as dificuldades que ainda hoje vivemos na educação de jovens e adultos integrada à EP, no que concerne à oferta e manutenção de cursos de formação profissional para a classe trabalhadora, que no contexto da década de 1930 já se colocava como uma grande preocupação de Paschoal Lemme.

Inquestionavelmente, a história da EJA, no país, mantém relações viscerais com o pensamento de Freire, cujas experiências com grupos populares e de cultura inspiram ações no âmbito da EJA, a exemplo da experiência de Angicos/RN. Em 1960 foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), cujas atividades iniciais objetivavam a conscientização por meio da alfabetização e da educação de base. Tinha-se por foco contribuir para o desenvolvimento de uma consciência política e social nos homens e mulheres trabalhadores, com o intuito de melhor prepará-los para uma participação mais fundada/ativa nas questões políticas do país. Também nessa década teve início o Movimento de Educação de Base (MEB), oriundo de vínculos entre o MEC e a Igreja Católica.

Com o golpe militar de 1964 e a repressão por parte do Estado, os movimentos foram desmobilizados, o que não impediu que, em 1965, o MEB retomasse parte dos seus trabalhos. E “embora tenha reduzido bastante a radicalidade do modo de trabalho e perdido muito de sua vitalidade, [o MEB] mesmo apesar da crise de 1964, [tem entre] 1961 [e] 1966 seu período

áureo, com experiências práticas e produção teórica sem igual até hoje” (FÁVERO, 2004, p. 14). Tal histórico é ricamente apresentado em diferentes trabalhos já desenvolvidos, a exemplo do que é de autoria de Sampaio (2009).

Cabe destacar a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,³⁵ dadas as relações estreitas que se estabelecem entre Estado, educação, trabalho e cultura. Nesse sentido, Fávero (s/d) relata que a criação da citada Campanha teve lugar em Natal/RN, em fevereiro de 1961. Houve a implantação do ensino primário de 4 anos, com vistas ao atendimento a crianças oriundas de bairros pobres, o que acontecia em escolas de chão batido e cobertas com palha, mas com metodologia apropriada. Ressalte-se a perspectiva da observação e valorização da cultura popular: festas, músicas e danças. Foram ainda organizadas bibliotecas, praças de cultura, bem como museus de arte popular. Neste sentido, observa-se as ferramentas características da cultura popular em destaque, com vistas a colaborar para a conscientização e politização da população atendida.

A respeito desse assunto, Fávero (1983) afirma:

Os instrumentos de cultural popular - alfabetização, núcleos populares, praça de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultural [...] são meios de conscientização, politização e organização do povo. [...] são válidos enquanto possibilitam a libertação popular de suas alienações (p. 24).

Ressalta-se sua ampliação com a alfabetização de adultos a partir do Sistema Paulo Freire e pelo desdobramento na campanha De Pé no Chão Também se Aprende Uma Profissão (1963). Eram ofertados cursos voltados para sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. Vê-se aí a preocupação com a oferta da educação para o trabalho. Nas palavras do autor (s/d), esta Campanha “foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo enquanto formatação de um novo modo de ofertar o ensino, desde a estrutura física das escolas, sua programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas” (p. 11). Deduz-se, então, que o ideário que guiou esta Campanha e suas ações foi o que abarca a Educação Popular.

Outra experiência a ser considerada é o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra (PIPMO), criado pelo governo federal em 1963, a partir do Decreto 53.324, de 18 de dezembro, tendo sido consolidado na Ditadura Militar. Este Programa foi criado com uma

³⁵ Cf. GÓES, M. **Educação Popular, Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

expectativa de funcionamento de 20 meses, contudo, perdurou por 19 anos. As atividades abarcadas pelo Programa eram voltadas para a qualificação e tiveram início em 1964, quando passaram a ser realizados projetos governamentais, o que ocorreu até o ano de 1982. Seu objetivo era a preparação de mão de obra para o atendimento à demanda proveniente do parque industrial no país (MACHADO; GARCIA, 2013).

De acordo com os mesmos autores, o PIPMO foi uma ferramenta governamental que tinha por meta o avanço do capital, o que deveria ocorrer aceleradamente em virtude do projeto desenvolvimentista assumido. Para tal, foi inserido em diferentes segmentos vinculados à formação profissional para a classe trabalhadora. Este Programa, a despeito de sua duração, não foi evidenciado nas análises que tratam da formação profissional ou da realização de treinamento no Brasil. Deu-se ao mesmo um tratamento bastante superficial, mesmo que este tenha representado um papel significativo na formação de um grande número de trabalhadores e de candidatos a empregos, a partir de uma política de adestramento para a formação de reserva para o meio industrial.

Prosseguindo na retomada de movimentos que aproximam a educação de jovens e adultos e educação profissional, como parte do processo histórico de lutas e embates entre sociedade civil e Estado, temos, a partir do início do século XXI, a instituição do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria o Proeja, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Esse movimento, pela primeira vez, traz a possibilidade de integração da EJA com a EP na Educação Básica. Torna-se necessário lembrar que o modelo antes conhecido como Escola Agrícola (antigas Escolas Agrotécnicas), no âmbito da rede federal de ensino, tinha por objetivo atender à política de formação técnica agrícola em virtude da demanda proveniente da modernização da agricultura, repetindo, então, as tradicionais fórmulas de dominação e expropriação do trabalho do homem do campo, apenas produzindo e reproduzindo conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que baseiam o modo de produção que se colocava como novo (FRIGOTTO, 1998a).

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que revoga o anterior (Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005), vem ampliar a abrangência do Programa para estados e municípios, bem como cria a obrigatoriedade de oferta como se observa em seu art. 2º: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007” e em seu § 1º:

As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006a).

Observe-se que a implementação do Proeja ocorre em momento próximo à criação dos IFs. No período compreendido entre os anos 2011 e 2014, de acordo com o site do MEC (2015), o governo federal investiu mais de R\$ 3,3 bilhões com vistas a expandir a EP e 208 novas escolas iniciaram suas atividades. Desta feita, o país passou a contar com 562 unidades estruturadas em 38 IFs (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Finalizado o processo de expansão, tem-se que dos 38 IFs, num total de 484.986 matrículas da rede federal, apenas 19.626 representam a oferta de cursos voltados para o Proeja, representando 4,1% do total das matrículas, o que, para uma rede considerada de excelência, é uma participação pouco significativa na oferta de uma política que ainda não se configurou como política pública voltada para jovens e adultos trabalhadores (VITORETTE, 2014).

Não se pode desconsiderar que os institutos sentiram sua organização sofrer certo impacto com o advento desse Decreto. Tal condição justifica-se pelo fato de que, até então, detinham o *status* de autarquias federais que desfrutavam de autonomia em vários sentidos, inclusive didático-pedagógica. É notória a dificuldade enfrentada por muitas dessas instituições por não terem, em meio aos docentes e técnicos administrativos, pessoal instruído e preparado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes da EJA, tampouco com o Proeja, dadas as particularidades do Programa. Isso além do desafio que representa a busca pela integração entre Ensino Médio, EP e EJA.

No que tange às demandas da sociedade referentes à Educação do Campo, a atuação do Estado tem sido limitada, restringindo-se a programas que não se caracterizam como políticas universais, definidoras de ações contínuas e organizadas sistematicamente, o que também ocorre, decerto, com a EJA.

No âmbito da legalidade, a educação de adultos começa a receber um tratamento proporcional à sua importância social com a promulgação da Constituição de 1988, que passou a garantir, em seu artigo 208,³⁶ a oferta do ensino público fundamental obrigatório e gratuito. Por outro lado, a terminologia Educação de Jovens e Adultos passa a existir efetivamente a partir de 1996, quando da implantação da LDBEN.

³⁶ Constituição Federal de 1988. Artigo 208 - 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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Fonte: BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

A LDBEN, ao instituir a EJA como modalidade da Educação Básica, nas fases do Ensino Fundamental e Médio, contempla nos artigos 37 e 38, a oferta de oportunidades educacionais gratuitas e adequadas, observando-se as especificidades do alunado, bem como seus interesses e condições de vida e de trabalho; além da atuação do poder público mediante ações que estimulem o acesso e a permanência do trabalhador na escola; a articulação da EJA preferencialmente com a EP;³⁷ a oferta de exames supletivos e de aferição e reconhecimento de habilidades informais (BRASIL, 1996).

Importa ressaltar a questão de a articulação dar-se preferencialmente entre a EJA e a EP. Ao tratar do lugar da EP na atual LDBEN, Pacheco (2010, p. 20) discute o teor do artigo 40, Capítulo III, que reza: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Para o autor, esse é um dos trechos “emblemáticos” da lei “no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo” (PACHECO, 2010, p. 20). Um dos dispositivos legais que “evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles” (PACHECO, 2010, p. 20).

Entende-se que, além de articular, é necessário integrar as diferentes esferas existenciais presentes na realidade dos estudantes da EJA aos elementos determinantes/definidores da organização do processo de ensino e aprendizagem a ser ofertado a esses trabalhadores. Afinal, ao fazerem parte do dia a dia escolar, tais esferas podem contribuir para a melhoria da oferta e da qualidade educacionais, oportunizando a inclusão e/ou o crescimento no mundo do trabalho.

Ciavatta e Rummert (2010), ao tratarem do termo integração, o remetem:

[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (p. 84).

³⁷ Tal articulação é prevista em parágrafo acrescido pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008 ao artigo 37 da LDBEN nº 9.394/96. Na íntegra, o § 3º diz: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Fonte: BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1996.

Considerando o exposto, compreende-se que a EJA no país possui um histórico marcado por significativos embates tanto de cunho político e ideológico quanto conceitual. É um campo em construção no qual homens e mulheres, por meio das características peculiares aos universos dos saberes, lugares e culturas, introduzem na história educacional uma luta pela suplantação das desigualdades que permeiam as formas de acesso e permanência, bem como a qualidade da oferta de educação escolar às camadas menos abastadas da população brasileira. Ressalte-se que, sob diferentes formas de resistir e lutar, os coletivos e movimentos se contrapõem a propostas impositivas que os concebem como indiferentes, apáticos e reagem, promovendo a eclosão de novos espaços, concepções, análises, ponderações, perspectivas e, sem dúvida, pedagogias.

Os movimentos e coletivos constituem diferentes formas de organização de resistência renunciando ao que está posto, ou seja, às condições de vida a que estão submetidos, produzindo e incentivando a reflexão crítica da realidade e, conseqüentemente, trazendo à tona novas concepções e a construção de novos objetivos. É o emergir de pedagogias que têm origem em suas práticas, na totalidade de suas experiências, no vivido. Pedagogias que visam à emancipação e novos olhares até mesmo sobre os embates que buscam mudanças, transformações da realidade.

No tópico a seguir, são apresentadas algumas interconexões entre os campos Educação Popular e Educação do Campo, com o propósito de reafirmar a intensa relação existente entre os mesmos. Trata-se de um texto fundamentado principalmente nas obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, em interlocuções com autores como Conceição Paludo, Luiz Eduardo Wanderley, Rosely Salette Caldart e Fernando José Martins, dentre outros.

4.1.3 Educação Popular e Educação do Campo: interconexões

Este trabalho trata a Educação Popular como uma proposta educativa cujas bases encontram-se nas ideias de Freire. Isso não impossibilita sua interlocução com outros referenciais conforme se fizer necessário. Como proposta educativa, a Educação Popular contribui para que os indivíduos saiam de uma situação de passividade e passem à proatividade, possibilitando que estes se tornem sujeitos de sua história. De acordo com Barreiro (1980):

A Educação Popular é claramente compreendida hoje como um instrumento de contribuição imediata a uma efetiva participação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora. Ela se originou em boa parte da prática e das descobertas de grupos de cristãos comprometidos com intervenções

sociais liberadoras, cada vez mais próximas de projetos realistas de participação nas transformações sociais (p. 28).³⁸

A libertação/emancipação tratada por Freire perpassa também pela capacidade de comunicação, pois tal condição de libertar-se e emancipar-se da opressão não é algo que ocorra de maneira isolada, mas coletivamente. Compreende-se que a busca pela emancipação³⁹ esteja presente na proposta da Educação Popular. A libertação pode ser alcançada por meio da ação coletiva, para tanto, é necessário que os que se encontram aprisionados articulem-se em torno desse objetivo.

Paludo (2001) ressalta que, no Brasil, o fortalecimento da concepção de Educação Popular sempre esteve conectado à dinâmica das forças políticas e culturais voltadas para o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da parte menos favorecida da população, bem como com a construção de uma sociedade na qual liberdade e igualdade se concretizassem cada vez mais.

A Educação Popular liga-se a outros elementos populares, como a cultura, por exemplo. Neste trabalho, trata-se da cultura enquanto ação popular. Busca-se a concepção de cultura como um “[...] vínculo entre a ação cultural e a prática”. Isso porque “a Educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história” (BRANDÃO, 2002b, p.142). Há um compromisso com as relações pedagógicas de cunho político. Estas ocorrem por meio de um trabalho de natureza cultural desenvolvido junto às classes populares. Não se vê essas pessoas como se estivessem recebendo tardiamente um benefício, mas sim como sujeitos que se desprendem de um “processo” de opressão para protagonizar sua própria história.

Acerca da cultura popular, encontra-se em Estevam (1983, p. 36) um pensamento que remete à obra de Freire, quando o citado autor afirma que “a cultura popular nada mais é do que uma forma mediadora entre cultura e revolução”, e continua dizendo que “só há cultura popular

³⁸ Do livro *Educação Popular e Conscientização*, de Brandão, C. R., mas que, em função do contexto sócio-político-cultural do Brasil nos anos 1970, foi publicado em espanhol por Barreiro e posteriormente traduzido e publicado no Brasil por seu legítimo autor.

³⁹ Emancipação – Essa categoria tem seu lugar na obra de Freire, especialmente nos livros *Pedagogia do Oprimido*, *Extensão ou comunicação?*, *Educação e mudança*, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Freire, ao tratar dessa categoria, nos diz que “é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres abertos, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em tomar distância do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres como o mundo”. Fonte: FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 65.

onde se produz o processo que transforma a consciência alienada em revolucionária, onde o indivíduo passa a estar ativamente engajado na luta política” (p.41).

Com fulcro nos dizeres de Brandão (2002a), verifica-se que a Educação Popular vem se constituindo como uma *práxis* que favorece a emancipação e volta-se para as classes menos abastadas. Uma *práxis* que, com o tempo, vai se configurando em um movimento político com significativa ênfase no trabalho pedagógico, da mesma forma que vai produzindo uma manifestação pedagógica que tem suas bases nos movimentos sociais. Objetiva-se a politização das camadas populares e a colaboração no processo de democratização social. Quando se trata do agir político da Educação Popular, busca-se referência na concepção de Brandão (1986, p. 37) que a compreende “não apenas como uma forma avançada de educação do povo, mas um movimento pedagógico e, depois, um movimento popular que incorpora um movimento pedagógico”. Ela se constitui em uma proposta educacional e se realiza, segundo Jara (1994, p.95), como “um processo permanente de teorização sobre a prática ligada indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares”.

Em 1993 Freire já afirmava que a Educação Popular é uma ação que impulsiona, organiza e capacita as classes populares, sendo assim, uma ação política combinada à ação de educar. Nessa linha, Brandão (1994) ressalta que a Educação Popular é o fortalecimento do poder popular, com a estruturação de um saber de classe. Assim, é uma esfera de confluência de práticas sociais que se remete às questões relativas ao conhecimento, que abarcam a estruturação/construção de um saber de classe e da apropriação deste pelas classes populares.

Essa teoria é reforçada por Freire (2005, p. 19), quando tece uma forte relação entre a educação e a organização popular, concebendo-as como princípios básicos detentores de muita proximidade com a prática política, ao dizer: “[...] entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Para o reconhecido educador “[...] ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo certa política, a política da despolitização [...]” (p. 14). Fica, então, claro o quanto as sociedades de classes vêm, no decorrer dos tempos, criando maneiras para a detenção do poder por meio da manipulação das camadas populares e uma das táticas utilizadas é levar a educação a atender aos desígnios do grande capital.

Logo, depreende-se que a proposta educativa da Educação Popular confronta-se com a hegemonia do projeto capitalista, que, por sua vez, tenta promover a

desagregação/desarticulação das forças políticas e culturais que se movimentam em torno desse campo político-pedagógico, distanciando-se cada vez mais do horizonte de emancipação humana e propondo uma organização curricular com conteúdos e ideais de liberdade/equidade que atendam aos interesses do capital.

Entende-se, a partir da leitura de Brandão (2002a, 2006), que a Educação Popular integra alternativas singulares concebidas e praticadas em meio a disputas entre idealizações e pontos de vista diversos a respeito do que é Educação Popular. Esta apresenta maneiras distintas tanto de pensar quanto de fazer a educação junto às camadas mais pobres, referenciando-se em suas históricas lutas e resistências. É uma proposta que toma por base o diálogo teoria-prática, bem como o conhecimento e envolvimento político, o que permite a produção de um referencial na busca da emancipação almejada. Nessa ótica, a Educação Popular é compreendida como um agrupamento de práticas educativas concebidas pelos movimentos sociais que têm lugar tanto por meio de parcerias com o Estado quanto independentemente da presença da ação governamental.

Esse entendimento é ressaltado por Wanderley (2010, p. 22) quando intenta realçar algumas características da Educação Popular ao afirmar que “ela deveria ser resultante de uma fecundação mútua entre os intelectuais orgânicos externos e internos às classes populares, bem como uma integração coerente entre teoria e prática”. Nesse sentido, em 1984 o autor já externava sua compreensão de que a Educação Popular é:

Uma *educação de classe* - exige uma consciência dos interesses das classes populares; [é] *histórica* - depende do avanço das forças produtivas; [é] *política* - se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; [é] *transformadora e libertadora* - luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais [...]; [é] *democrática* - antiautoritária, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho [...] (p. 105, grifo do autor).

Compreende-se que, na Educação Popular, as pessoas das classes menos favorecidas são, a um tempo, seus sujeitos e seus destinatários, ou seja, são os oprimidos protagonizando a própria libertação. A Educação Popular abraça procedimentos que contribuem para a análise crítica do real, tendo-se como ponto de partida a leitura de mundo de cada sujeito, passando pelos processos de troca, conflito e contradição, enquanto cria e fortalece o comprometimento com a solução dos desafios que envolvem a coletividade.

Brandão (2006) considera a Educação Popular como saber da comunidade. Ao referir-se ao compartilhamento do saber, da cultura e da sabedoria popular, a qualifica como ensino público. A possibilidade de acesso à escola e o compartilhamento/democratização do saber

escolar credenciam a Educação Popular como educação das classes populares, o que abre a oportunidade para que lhe seja atribuída a tarefa de libertação.

A educação, se popular e tendo por base a realidade do oprimido, desempenha um papel fundamental no processo de libertação não apenas do indivíduo, mas da própria sociedade. Logo, refere-se a um processo educativo que carrega em seu bojo o incentivo à participação, à veiculação e à promoção da prática da cidadania crítica e ativa. Contudo, essa educação somente é possível se os educandos atuarem no processo de sistematização, reorganização e reelaboração do conhecimento e puderem colaborar para que se crie uma nova associação entre conhecimento científico e o saber oriundo da prática coletiva da classe (FREIRE, 1991). A respeito da necessidade de empoderamento do sujeito como reflexo da liberdade e elemento da Educação Popular, o autor ressalta:

A liberdade, como gesto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida, como anseio quando castrada, como ódio quando explosão de busca, nos vem acompanhando ao longo da história. Sem ela, ou melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana (p. 50).

Na Educação Popular, a emancipação dos sujeitos vai tomando forma por meio da dialogicidade, da criticidade e do questionamento das relações sociais de produção, o que contribui para a desconstrução da regra que impõe o saber homogeneizado, regra posta pela sociedade capitalista cindida em classes. Para Brandão (2006, p. 10), a Educação Popular “é aquela que ao longo da história da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas”.

Pode-se considerar a Educação Popular como uma proposta de produção e apropriação dos bens culturais, expressa por uma formação que se referencia na realidade. Sua estruturação metodológica instiga à participação e ao empoderamento dos envolvidos, com conteúdos e técnicas de avaliações processuais mediados por uma base política motivadora de transformações sociais e orientada por aspirações humanas de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Quanto à emancipação, esta poderá ocorrer desde que todo o processo seja permeado pelo que Freire (2010) chamou de compromisso.⁴⁰ Na obra *Educação e Mudança*, o autor anuncia sua

⁴⁰ Compromisso/Engajamento – “Freire usa os dois termos, deixando entender que ‘engajamento’ é mais denso e abrangente em significação. [...] Compromisso, ação, existência, história, engajamento, conscientização, transformação... Trata-se de conceitos densíssimos, que perpassam toda a obra, numa síntese dialética e fecunda, entre pensamento e ação, teoria e prática, inteligência e afetividade, razão e coração. Cabe acrescentar que engajamento, para Freire, [...], representa sempre, sobretudo, compromisso ético e político.

concepção de engajamento ao dizer que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (FREIRE, 1981, p. 19).

No entendimento de Carrillo (2013), não é interessante pretender a dimensão emancipadora distante do plano político-pedagógico no qual a Educação Popular vem intervindo no decorrer das últimas décadas. O autor alerta que consta do perfil da Educação Popular, compreendida como concepção pedagógica e como prática social, ter clareza acerca dos contextos nos quais opera, sejam estes políticos, sociais ou culturais. Conforme o autor, a Educação Popular questiona e resiste às realidades injustas, somando-se a isso a leitura crítica dos cenários locais, nacionais ou mesmo continentais nos quais se desenvolve. Isso por ser ela vinculada às lutas e movimentos populares.

Em seu texto *Educação popular e educação do campo: nexos e relações*, Paludo (2013, p. 65) afirma que é possível observar que “a Educação Popular [...], a Educação do Campo [...], a Pedagogia do Oprimido ou a Educação como Prática da Liberdade [...] possuem um mesmo direcionamento: colocar a educação na perspectiva da emancipação humana”. Todavia, questiona-se como se dá a EJA em todo esse contexto educacional brasileiro.

É notório que tanto a EJA quanto a Educação do Campo são modalidades da educação brasileira que vêm enfrentando muitas lutas e conservam as marcas dessas duras batalhas (FREIRE, 1967). Afinal, é sabido que a educação ora ofertada tem suas origens na cultura elitista do país e relega ao jovem e ao adulto trabalhador, bem como ao camponês, as políticas compensatórias que não contemplam soluções para as situações vivenciadas pela sociedade brasileira, mantendo-se o *status quo*. A educação dita “ruralista” é direcionada para o homem e a mulher do campo, o que colabora para que o analfabetismo se torne um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais.

Assim, para que se alcance o intento de a educação abraçar tanto o que se refere ao urbano quanto ao campo no atendimento daqueles que a ela recorrem, é necessário que sejam identificados os programas, as metodologias e as práticas que exclui muitos do acesso equânime ao conhecimento escolar, assim como também importa que se reconheçam aqueles

Só assim uma vida e uma obra assumem a dimensão de testemunho profético, de denúncia e de anúncio, o que significa, além disso, abertura na perspectiva da utopia, no horizonte da esperança, dimensões sem as quais a ação careceria inteiramente de sentido”. Fonte: ANDREOLA, B. Engajamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 149.

que proporcionam esse acesso. Da mesma forma, é imprescindível que a Educação Popular e a Educação do Campo sejam compreendidas como espaços legítimos e, mais que isso, que se entrelaçam, não havendo a necessidade de uma separação desses campos.

Entende-se que as diferenças entre os públicos rurais e urbanos, no Brasil, mostram-se significativas e acabam por ser um ponto importante para o debate que abrange a proposta educacional a ser ofertada, considerando-se as especificidades de cada contexto. Desta forma, dispensa-se à educação ofertada à população rural uma dinâmica diferenciada quando se traz à baila as lutas e reivindicações dos movimentos sociais que se encontram permanentemente em defesa do campo brasileiro. Caldart (2004) já alertava que a Educação do Campo é um processo que, sobretudo, se empenha na construção de uma educação **do** povo do campo e não somente **com** ele e, menos ainda, **para** ele.

Não se olvida que muitas das barreiras postas pela própria sociedade nunca foram aceitas indiferentemente pelo povo camponês. Este, por estar insatisfeito com um projeto de educação fundamentada na realidade urbana, passou a contrapor-se a essa condição reclamando uma proposta formativa que atentasse para os diferentes ritmos, sazonalidades e pluralidades socioculturais do campo. Logo, o que se propõe é a (re)construção da Educação do Campo a partir desse contexto.

Acerca desse conteúdo, destaca-se a crítica feita por Martins (2009, p. 2): “em nome de uma suposta unidade, o que se observa é a negligência em relação à população do campo; a instituição de uma política de ‘extensão’ dos saberes ‘cultos’ da ‘vida urbana’ para o campo”. Em suma, a escola do campo encontra-se estabelecida sobre pilares que desconhecem ou ignoram sua característica social, sendo vista como uma extensão do projeto educativo urbano. A precariedade é patente.

O autor assevera que a concepção da Educação do Campo deve ir além da concepção da matriz curricular com os conteúdos, visto que:

Ao valorizar a identidade cultural do homem/mulher do campo, ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das potencialidades humanas) está se proclamando um projeto societal pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais (MARTINS, 2009, p. 5).

Ao se pensar uma proposta educativa organizada a partir da PA, na perspectiva da Educação do Campo, é necessário, dentre outros aspectos, considerar a alteridade do sujeito social desse

meio. Desta feita, conforme Pacheco (2010, p. 56), a concepção curricular que integra o Ensino Médio à formação técnica, além de entabular o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais, humanísticos e habilidades associadas ao trabalho e de transcender o conceito da escola dual e fracionada, pode representar a ruptura da “hierarquização de saberes” e colaborar efetivamente para a educação do país. Isso sem desconsiderar o desafio posto pela construção de uma nova identidade para essa etapa da Educação Básica.

Verifica-se que poucos são os estudos voltados para propostas educativas apropriadas à Educação do Campo, o que demonstra que o campesinato encontra-se relegado a segundo plano, no que se refere aos direitos sociais. As mudanças da realidade social acabam por incentivar a formação de um novo perfil do trabalhador do campo brasileiro, o que faz com que a atenção se volte para a formação do educador. Isso em virtude da importância de se considerar as matizes da vida neste meio, visando a valorização dos que trabalham com a terra e dela vivem. Destarte, busca-se observar e valorizar sua realidade social, seu modo de viver, pensar e produzir, sendo fundamental que se opte por uma proposta que se preocupe com a construção de um modelo social mais justo e culturalmente aceito, visando-se a inclusão do camponês (MOLINA, 2002).

Nesse sentido, Brandão (2006) já dizia que há algum tempo se vem pensando e lutando por uma proposta educacional que tenha suas origens no contexto, pois tal condição viabilizaria a dimensão de universalidade. Essa educação busca a afirmação do estudante ao voltar-se para os elementos que compõem a sua realidade, encontrando-se esta no cerne do ato educativo. Uma proposta que reivindica o direito de/para todos à educação, o que vem sendo negado a muitos brasileiros. No que tange à proposta educacional pleiteada pelos movimentos sociais, o autor entende que:

Ao mesmo tempo em que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, a custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida, pelo poder de Estado, a serviço de interesse e projetos das classes populares. Isto é parte de um projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma *educação popular* (p. 29, grifo do autor).

Quando se discute o campo é impossível não se deparar com embates, disputas e lutas pelo direito à terra, à educação, além da violência e a submissão de muitos ao trabalho escravo em pleno século XXI. Assim, com amparo no pensamento de Fernandes (2001), depreende-se que as políticas propostas e praticadas no meio rural brasileiro são de cunho paliativo e

compensatório, em decorrência das pressões sociais e das políticas de caráter global, já que os organismos internacionais exigem a efetivação de programas e projetos que visam atender aos interesses do mercado externo para que as empresas dos países em crescimento alcancem suas metas.

4.1.4 A questão agrária e a Educação do Campo

Durante o governo João Goulart (Jango – 1961-1964), foi elaborada uma proposta de reforma agrária que, no entendimento de Stédile (2009, p. 1) “talvez tenha sido a mais avançada já vista em nosso país”. Com vistas à ampliação do mercado interno e o abastecimento dos centros urbanos, sugeriu-se a limitação do tamanho das propriedades e a desapropriação das áreas que se encontrassem próximas às rodovias. Tal condição facilitaria o escoamento da produção, além do acesso dos camponeses à energia e à infraestrutura.

Segundo o autor, com o desencadeamento do golpe militar de 1964, o regime prescrito “apresentou uma saída para a crise do capital industrial brasileiro ao ampliar sua dependência do capital internacional. Estabeleceu também um violento processo de mecanização, concentração de terras e êxodo rural” (STÉDILE, 2009, p 1). Cresceram as empresas transnacionais que passavam a dominar mercados, ter controle sobre matérias-primas e sobre a exploração da mão de obra barata dos países periféricos. “Esse avanço foi justificado sob a bandeira da ‘Revolução Verde’,⁴¹ com a promessa de eliminar o problema da fome no mundo, que naquela época atingia 80 milhões de pessoas” (STÉDILE, 2009, p 1). Não se ignora que o que se pretendia era introduzir uma nova forma de produção no campo da agricultura a partir do uso intensivo de insumos industriais. Há que se destacar que a citada Revolução gerou duras consequências, dentre elas, sublinha-se a consolidação da concentração de terras, o êxodo rural e alterações nas relações de trabalho no citado campo.

Em virtude das transformações ocorridas no mundo do trabalho no meio camponês, é importante destacar o que Pereira (2012, p. 686) diz acerca do processo de modernização da agricultura, implementado pela Revolução Verde. Para ele constituiu-se em “um veículo de desigualdade social, produzindo a desterritorialização, a invasão cultural e a contaminação do

⁴¹ Revolução Verde – termo criado pela indústria transnacional para referir-se a um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio de melhorias genéticas em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo. Fonte: CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão:** A expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São, Paulo São Paulo, 1999.

ser humano e do ambiente”. Implicou ainda no fortalecimento do assalariamento do camponês e em problemas sociais decorrentes do desemprego.

Acredita-se que a Reforma Agrária no território brasileiro alcançou a sua maior personificação com o Estatuto do Trabalhador Rural (1963), quando o direito de sindicalização, dentre outros aspectos, passou a fazer parte do rol de direitos do trabalhador assalariado das áreas voltadas para a agricultura. Importa ressaltar que o projeto de Reforma Agrária do Poder Executivo contido na Mensagem Presidencial (1964) talvez fosse bem aceito não fosse a queda do governo de Jango por um golpe militar (RIBEIRO, 2004). Não se desconsidera a importância do protagonismo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do MST, que também foram responsáveis pelo fato de a questão agrária ter sido incluída na agenda política sem que o assunto fosse tratado como um problema meramente esparso e de pouca importância política e/ou social, como se pode dizer que ocorria desde que o Estatuto da Terra foi aprovado. A respeito desse conteúdo, Martins (2000, p. 21) diz que “fizeram-no, portanto, sem o saber, pela tortuosidade das vias indiretas, por meio das repercussões injustamente negativas de suas ações e não pela via política de quem propõe, assume e administra politicamente a proposta e a conquista”.

Não se pode deixar de dizer que o crescimento do capitalismo, que iniciado no meio rural brasileiro a partir da década de 1980, trouxe a hegemonia do capital financeiro em posse das empresas privadas multinacionais. Estas, por seu turno, passaram a utilizar o modelo do Agronegócio. Segundo o Boletim da Educação (MST, 2014, p.23), o Agronegócio objetiva “tornar a agricultura como um negócio para a acumulação de riquezas e de renda sob o controle do capital”. No cenário que compõe o semiárido nordestino, por exemplo, “a política de irrigação implantada contribuiu para aumentar as desigualdades sociais e econômicas regionais, fortalecer a concentração fundiária e fomentar a precarização do trabalho” (DOURADO, 2014, p. 8).

Insta destacar o constante do Boletim da Educação (MST, 2014) ao informar que os dados do Censo Agropecuário de 2006 já apontavam para uma importante redução da classe trabalhadora rural assalariada e temporária no setor atingido pelo Agronegócio. Um contingente que, em 1980, se encontrava entre 6 a 10 milhões e que passou a ser representado por 2,2 milhões em 2006. Tal contingente é formado por:

Alguns membros de famílias camponesas pobres que migram de suas regiões para trabalhos temporários na colheita da cana, laranja e do café. [...] Entre os proletários rurais empregados no agronegócio há uma superexploração relativa em função dos

seus salários que são maiores do que os dos camponeses [...] há ainda casos de trabalho não pago, análogo da escravidão (p.27).

Antunes (2004) já alertava acerca da desagregação da classe trabalhadora. Situação esta que atinge o espaço rural brasileiro e que culmina em estratificações resultantes do avanço progressivo do capital. Destarte, a educação ofertada no país vem se encarregando da função de formadora de mão de obra, com o intuito de fomentar a reprodução do modelo agroindustrial. Este beneficia apenas a elite agrária detentora dos grandes latifúndios, o que faz avolumar as desigualdades sociais no campo brasileiro. Desigualdades essas provocadas pela estrutura econômica vigente. Conforme Stédile (2012) sinaliza:

[Uma] estrutura econômica no meio rural brasileiro onde 7 milhões de pessoas vivem na pobreza absoluta [Segundo o IBGE, 2010, as taxas mais altas de analfabetismo encontram-se no campo brasileiro, atingindo 23,2%, e em relação à região urbana, com 7,3%], o Programa Bolsa Família, distribuído para 11 milhões de famílias que passam necessidades alimentícias é revelador da tragédia social do país. Além disso, a maioria dos jovens que vivem no meio rural não tem acesso ao Ensino Fundamental completo e muito menos ao ensino superior (p. 643).

No que diz respeito à Reforma Agrária, cabe aqui tecer uma reflexão a partir das lutas enfrentadas pelo MST. O último Congresso do Movimento ocorreu em 2014, quando teve por lema “Lutar, construir a reforma agrária popular”. Esse lema expressa o discernimento de que o projeto de reforma agrária clássica vem se esgotando. Isto pelo fato de ser notório que uma reforma agrária burguesa, nos moldes em que teve lugar em países europeus, não dá mostras de ser possível no Brasil, visto que tal projeto não faz parte das ambições da elite brasileira. Em vista disso, a Reforma Agrária, no entendimento do MST, deve ser popular, compreendida como uma necessidade do povo do campo e da cidade (RIBEIRO, 2015).

Ao se reservar maior atenção ao lema supracitado, pode-se apurar um significado ainda mais intenso em cada palavra que o compõe: “luta” faz alusão à forma como o Movimento tem buscado melhorias, pois sem luta não há conquista. “Construir”, por seu turno, se refere à conscientização dos sujeitos, bem como à organização de um projeto de futuro que traz em si o embate contra o latifúndio e o Agronegócio. Importa dizer que existe o discernimento de que a questão que encerra a Reforma Agrária não é algo restrito ao campo, mas também alcança os meios urbanos.

Quanto ao atual cenário político, evidencia-se o esgotamento do modelo neodesenvolvimentista que teve início em 2003, que tem por características a recuperação do Estado, o desenvolvimento econômico e as políticas de redistribuição de renda. Observa-se a existência de um governo marcado pela associação de classes (trabalhadores e representantes

de setores capitalistas como o Agronegócio, indústrias e bancos). No Governo Dilma Rousseff, (com destaque para o segundo mandato – de 2011 a 2014 e 2015 a 2016), se inflama a disputa entre este modelo e o modelo neoliberal. Fica evidente o avanço da direita desde a realização das últimas eleições presidenciais (RIBEIRO, 2015).

Com base nas leituras de Pochmann (2012), Bresser-Pereira (2007), Castro (2013) e Oliveira e Motta (2010), entende-se que o neodesenvolvimentismo, ou novo desenvolvimentismo, constitui um novo modelo de desenvolvimento que surgiu no segundo mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Trata-se de uma proposta que surge, por suposição, opondo-se ao conjunto de ideias políticas, econômicas, sociais e científicas que compõem o neoliberalismo. Uma proposta que tem lugar em um momento de crise estrutural do “capitalismo flexível” (CASTRO, 2013, p. 363).

Para Bresser-Pereira (2007 p. 1), o novo desenvolvimentismo é um “terceiro discurso”. Este se encontra entre o populista e o neoliberal. “É um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas através das quais as nações de desenvolvimento médio, como Brasil e Argentina, buscam alcançar os países desenvolvidos”.

Apresenta-se como um projeto que traça um cenário composto por novas formas de sociabilidade, tendo como referências as teorias de desenvolvimento, de capital social e capital humano. A dimensão ideológica tem forte peso neste reordenamento social, que, amparando-se na ideia de capital humano, dissemina um novo ideário para o trabalho, a educação e para a própria individualidade. Ou melhor, “a ênfase será dada à capacidade e à competência que cada indivíduo deve adquirir no mercado educacional para atingir melhores condições de disputa e melhor posição no mercado de trabalho” (OLIVEIRA, MOTTA, 2010, p. 18).

Importante o ensinamento trazido por Nogueira (2011), enquanto Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia (Diest) do Ipea ao dizer que:

Fala-se hoje, inclusive, de um retorno à ótica weberiana, na medida em que a formulação e a efetivação das políticas de desenvolvimento teriam por base o desempenho competente da burocracia estatal, selecionada de acordo com critérios meritocráticos. **A ênfase nas capacidades humanas constitui outro pressuposto comum a essas vertentes, importando na valoração das condições de saúde, da educação e das possibilidades de participação na esfera pública**, tomando-se por base as concepções de justiça de Amartya Sen. Para este filósofo-economista, **as capacidades humanas constituem, simultaneamente, finalidades e condições-chave do desenvolvimento**. Boas condições de saúde, de educação e de envolvimento do cidadão nas discussões públicas constituem objetivos em si mesmos, pois favorecem a ampliação do escopo de liberdade das pessoas, para que

estas possam escolher como querem viver. **Mas, igualmente, representam habilidades favorecedoras da produtividade e da criatividade, sendo, portanto, fatores indutores do desenvolvimento** (NOGUEIRA, 2011, p. 1, grifo nosso).

Como consequência do contexto descrito, no atual cenário, há um acirramento da disputa entre dois modelos de agricultura: o Agronegócio e a Agricultura Familiar/Camponesa. O primeiro centra-se no modelo de grandes latifúndios, na monocultura, na utilização de agrotóxicos e na produção de commodities, e visa à expansão sobre os territórios de povos tradicionais e também dos pequenos agricultores. Por sua vez, a Agricultura Familiar/Camponesa é responsável pela produção de 70% dos alimentos básicos consumidos no país, mesmo ocupando uma área produtiva bem menor que a ocupada pelo Agronegócio, além disso, gera mais empregos. Assim sendo, a importância política da Agricultura Familiar/Camponesa não se restringe ao campo, mas representa um projeto político de nação (RIBEIRO, 2015).

Com base no exposto, é possível realçar que, enquanto uma parte da população pode ver a Reforma Agrária meramente como a desapropriação de terras, a outra parte pode levar em conta medidas como a doação, a regularização fundiária e o reconhecimento de assentamentos organizados por estados e municípios. Sendo assim, é possível que a Reforma Agrária seja compreendida tanto como uma ação que objetiva fortalecer o capitalismo quanto como uma ação que vise o seu combate. Em linhas gerais, estão sendo utilizados dois modelos para a implantação da Reforma Agrária no Brasil: o “convencional” e o de Mercado. O tipo convencional tem seu lugar por meio de políticas de obtenção de terras e a do tipo de Mercado, por seu turno, é efetuada por meio de linhas de financiamento (COCA, 2013). Neste tipo de Reforma, os lotes são pagos *a posteriori* pelos camponeses favorecidos:

No Brasil, existem 17.752 empreendimentos oriundos deste modelo de reforma agrária (Tabela 07). A região Sul possui 62% do total, ficando o Nordeste em segundo lugar, com 25%. Entretanto, [...] [quando se] trata do número de famílias nos projetos, vemos que o Nordeste concentra 72%, ficando em primeiro lugar e o Sul 13%, ocupando a segunda posição. Esta oposição fica mais evidente [...] [quando se] trata da área dos empreendimentos. O Nordeste possui 82% do total e o sul 7%. (COCA, 2013, p. 13)

Entretanto, Fernandes (2010) propõe um novo olhar sobre a conceituação da Reforma Agrária ao discutir a atualidade das políticas voltadas para assentamentos rurais implantados no país. O autor diz que, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, o conceito tradicional/clássico de Reforma Agrária tem perdido o significado, dado que a desapropriação de terras como mecanismo de penalização do latifúndio “tem perdido espaço na correlação de forças que mantêm a reforma agrária na pauta política” (p. 2). Isto em razão de, além da

desapropriação, os assentamentos também serem implantados por meio da compra e da incorporação, ou seja, não se tinha na ação desapropriatória um único e definitivo elemento, como se observa em Sauer e Pereira (2006) e Ramos Filho (2008).

Junte-se a esses fatores a territorialização do Agronegócio sobre os latifúndios e o domínio de capital estrangeiro sobre o espaço agrário brasileiro, ficando clara a necessidade de se rever os conceitos simplistas que se tem acerca da Reforma Agrária, que não deve ser tratada, segundo o autor, “como negócio, ou apenas pela dimensão econômica. Ela precisa ser compreendida como uma política territorial sustentável, para superarmos pelo menos duas décadas de destruição social e ambiental causada pelo modelo do agronegócio” (FERNANDES, 2010. p. 3).

Nessa perspectiva, a Reforma Agrária precisa ser considerada territorialmente, ou seja, enquanto preconização de um modelo de desenvolvimento diverso ao que se origina no capital. Assim, ele não considera a Reforma Agrária como algo revolucionário, mas como uma ação cuja finalidade é a melhoria da vida dos camponeses dentro de uma sociedade capitalista.

Não se pode desconsiderar a luta dos movimentos sociais, com destaque para o MST, que defende a Reforma Agrária Popular. Nesse sentido, tal Reforma teria lugar a partir de nove elementos: terra; organização da produção no meio rural; água, um bem da natureza para todos; política agrícola; industrialização do interior do país; um novo modelo tecnológico; educação no campo; infraestrutura social e instituições públicas (MST, 2009). Tais elementos vêm acompanhados da propositura de medidas fundamentais e complementares.

Sobre o tema, merecem destaque as informações veiculadas no site do Movimento:

Essa proposta de reforma agrária se insere como parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira de construir uma nova sociedade: igualitária, solidária, humanista e ecologicamente sustentável. Desta forma, as propostas de medidas necessárias fazem parte de um amplo processo de mudanças na sociedade e, fundamentalmente, da alteração da atual estrutura de organização da produção e da relação do ser humano e natureza. De maneira que todo processo de organização e desenvolvimento da produção no campo aponte para a superação da exploração, da dominação política e da alienação ideológica e da destruição da natureza. Buscando valorizar e garantir trabalho a todas as pessoas como condição à emancipação humana e à construção da dignidade e da igualdade entre as pessoas e no restabelecimento de relações harmônicas do ser humano com a natureza (MST, 2009).

Desta forma, os objetivos gerais deste tipo de Reforma Agrária são:

Eliminar a pobreza no meio rural; combater a desigualdade social e a degradação da natureza, que têm suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo;

garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda; garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade e desenvolvendo os mercados locais; garantir condições de participação igualitária das mulheres em todas as atividades, em especial no acesso à terra e na produção, buscando superar a opressão histórica imposta às mulheres; preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existe em todas as regiões do Brasil, que formam nossos biomas; garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e oportunidades de trabalho, renda, educação, cultura e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial da juventude (MST, 2009).

Isto posto, pode-se afirmar que, para o Movimento, conceber e realizar a Reforma Agrária é muito mais do que ter acesso à terra. Considera-se o desenvolvimento do campo a partir de um ponto de vista global. Desenvolvimento este que poderia ocorrer por meio de uma proposta que não tem características puramente econômicas, mas que é também de cunho social, político e que não ignora a necessidade de acesso às novas tecnologias. Observa-se nessa proposta o reconhecimento da realidade camponesa do país.

Em vista do exposto, é notório que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e os impactos por elas causados dentro da sociedade brasileira, em especial no setor rural, estão intimamente interligadas à questão agrária no Brasil. Tais impactos atingem também a educação, que sofre com os efeitos advindos desse processo.

A educação ora ofertada ao homem é à mulher do campo vem sendo criticamente analisada como um instrumento de expansão da estrutura agrária. Um modelo no qual prepondera a concepção urbana de vida como se a vida e a cultura camponesas estivessem predestinadas ao apagamento ou mesmo fossem de qualidade inferior (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

As consequências advindas da desigualdade social materializam-se também em desigualdade educacional, sendo possível observar seus reflexos na aplicação da metodologia eleita, da mesma forma como se pode identificar escolas sem a estrutura mínima sendo ofertadas a determinadas camadas da população. Tudo isso se projeta na forma de dificuldades a serem transpostas durante o processo de ensino e aprendizagem, que acaba sofrendo interferência de toda ordem.

Importa que a Educação do Campo seja compreendida de maneira articulada com o conceito de Educação Popular dada a perspectiva emancipatória de esta ter a formação crítica por objetivo, partindo-se de um processo de conscientização⁴² (FREIRE, 2005), com o intuito de fazer emergir um novo projeto de sociedade.

⁴² Conscientização – “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...]. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o

Paludo (2013) lembra que:

A construção de um projeto alternativo começa pela denúncia das contradições e consequências do projeto de sociedade e do modelo de agricultura dominante, buscando explicar à população do campo e da cidade como o modelo de produção da agricultura industrial é insustentável, por depender de insumos, como fertilizantes químicos e derivados do petróleo, por ter limites físicos naturais e ter, portanto, sua expansão limitada a um médio prazo. [...] [Diz ainda que] ambas [Educação do Campo e Educação Popular] têm como origem e continuam se constituindo na dinâmica da luta de classes na sociedade capitalista, vinculam-se a toda a tradição da luta dos trabalhadores e avançam tendo por base, além da experiência concreta que as lutas de cada tempo histórico exigem, os acúmulos obtidos na formulação das ideias pedagógicas e nas práticas educativas. Ambas são propostas educativas que se articulam com o trabalho e não com o capital e colocam-se na direção da emancipação humana [...] (p. 73 e p. 74).

Notam-se alguns esforços no sentido de adequar o currículo e a metodologia à realidade camponesa e observa-se a existência de experiências que apontam um caminho, ainda que tímido, para o fortalecimento da Educação do Campo. Como exemplo, pode-se citar a PA, que tem no trabalho e na pesquisa, princípios educativos. Proposta que reflete a posição de Caldart (2000), que afirma a necessidade de os currículos serem apropriados à realidade das populações do campo.

Com base nos ensinamentos de Freire (1979b), entende-se ser ingênuo pensar que a mudança social pode ser alcançada apenas por meio de uma proposta formativa emancipatória. Compreende-se que a mudança acompanha um conjunto de ações políticas e sociais que partem do nível local para o global ou deste para aquele. Verifica-se ainda ser impossível a neutralidade das pessoas, porquanto os homens e as mulheres que abraçam o discurso que aponta para a neutralidade deveras receiam assumir ou manifestar seu verdadeiro compromisso com a sociedade, assumindo-se neutros para acobertar interesses pessoais ou do grupo social que representam.

A Educação do Campo pode ser compreendida como um projeto educacional em construção que conta com sujeitos camponeses ativos na tentativa de superar as práticas discriminatórias e a negligência no que se refere às peculiaridades e necessidades próprias dos jovens e adultos pertencentes às populações do meio rural. Para Fernandes e Molina (2004) a Educação do Campo se opõe ao projeto de educação rural. Este, por seu turno, encontra-se atravessado pela

... mundo. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. [...] A conscientização [...] supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica das pessoas conscientizadas numa realidade desmistificada”. Fonte: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a. p. 15 e 46.

defesa do Agronegócio, que é um projeto que considera o campo como um espaço de produção de ganhos econômicos e não um lugar de produção de vida.

Praticamente é consenso que as políticas direcionadas ao campo tiveram caráter meramente paliativo e compensatório e que ocorreram nem tanto por ceder às pressões sociais, mas sim às políticas impostas pelo capital. Isto pelo fato de os organismos internacionais condicionarem o atendimento de empréstimos feitos aos ditos países em desenvolvimento à prática de programas/projetos que satisfaçam o interesse do mercado internacional.

4.1.4.1 No percurso, outros movimentos

A história da educação brasileira e os movimentos sociais registraram momentos de avanço, de estagnação e de retrocesso, sendo as últimas características resultantes de disputas endógenas motivadas por interesses nem sempre afetos ao processo educacional. No embate, em regra, se contrapunham, de um lado, o poder político civil e militar e, de outro, os estudiosos e os ideólogos da educação. A título de exemplo, no decorrer da chamada Era Vargas,⁴³ teve lugar uma disputa ideológica entre o movimento liberal renovador, que defendia a Escola Nova, e os educadores católicos. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação, mas em 1932 ocorreu a ruptura entre os renovadores e os católicos, então, estes, em 1933, fundaram sua própria associação. Merece destaque a reforma “Francisco Campos”, então titular do Ministério da Educação e da Saúde Pública, que contemplou a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior em 1931, portanto, próximo da Constituição Federal de 1934.

No período que se estende de 1937 a 1946, toda a legislação foi organizada conforme os interesses de uma ordem engendrada por um regime pautado na ditadura. Tem início a Reforma Capanema (1942 a 1946), que foi instituída por meio das chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Leis) e abarcava o ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

Nesse momento, a dualidade na educação se consumava, pois os egressos da educação média de caráter profissionalizante só chegavam ao ensino superior caso seguissem a mesma

⁴³ De 1930 a 1945 – Período mais longo da história do país em que um único governante manteve-se na presidência. Em 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder após comandar a Revolução ocorrida no mesmo ano, quando pôs fim à República das Oligarquias (Política do Café com leite). De 1930 a 1934, teve início a República Provisória, quando foi elaborada uma nova Constituição. Fonte: A educação brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. PALMA FILHO, J. C. (Org.). Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, 2005. p. 61-74.

carreira, não lhes sendo oportunizada a opção por algo diferente, e mesmo este acesso lhes era dificultado ao extremo, conseqüentemente, poucos desses estudantes cursavam o ensino superior. Romanelli (2005) aponta para a significativa presença das ideias de cunho fascista no corpo do Decreto-Lei do Ensino Secundário, pois este trazia as regras educacionais do curso visto como mais importante para se chegar ao ensino superior, destinando-se às elites do país.

Como as Leis Orgânicas do Ensino⁴⁴ tiveram lugar por meio de Decretos-Leis, a reforma foi declarada parcial, pois não abrangeu todo o ensino de uma só vez (ROMANELLI, 2005). Com o intuito de atender a interesses de grupos políticos da época, as leis eram dirigidas a cada ramo de ensino de forma isolada, ficando explícita a tendência ao atendimento aos empresários em detrimento das camadas menos favorecidas da população brasileira (MANFREDI, 2002).

Os currículos, então, foram reestruturados e o ensino secundário se dava de forma distanciada do profissional, com pouquíssima aproximação entre os dois. Ressalte-se que esse foi um momento em que se fazia imperiosa a formação de força de trabalho. Por meio do curso secundário, formavam-se os dirigentes do país, enquanto que a EP se dirigia para os setores da produção, a saber: o primário com o ensino agrícola, o secundário pelo ensino industrial; o terciário por meio do ensino comercial e o ensino normal, mediante a formação de professores (MANFREDI, 2002).

Frise-se que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a última a ser editada, o que ocorreu durante o governo de Eurico Gaspar Dutra e com o Ministro Netto Campelo Junior. Não se pode olvidar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) (Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (Decretos-Lei nº 8.621 e nº 8.622 de 10 de janeiro de 1946), ação considerada importante e integrada à reforma, dando-lhe sustentação e seguindo a mesma lógica de organização.

⁴⁴ As Leis Orgânicas foram estruturadas da seguinte forma: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943). Após a saída de Vargas do governo do país a reforma teve continuidade com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, durante o governo provisório de José Linhares, a saber: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/46). Fonte: ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Com o objetivo de trazer outros elementos que indicam interfaces entre a questão agrária brasileira e a educação, chama-se a atenção para a presença das demandas educacionais que possibilitaram a criação das EAFs. O que lhes conferia o cunho de formação profissional era uma proposta de ensino semelhante ao modelo escola-fazenda. O percurso da EP agrícola, no Brasil, mostra que em vários momentos as políticas foram instituídas com vistas à formação de técnicos para o atendimento dos interesses dominantes. Observe-se que no final dos séculos XIX e XX, o ensino agrícola brasileiro buscava a formação de jovens de baixa condição financeira para atuarem no mercado de trabalho e dentre esses, estão os filhos de pequenos agricultores. A criação das EAFs deu-se por meio do Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Essas posteriormente se tornaram autarquias federais, atuando na área agropecuária ofertando habilitações de nível técnico e cursos de nível básico e do Ensino Médio.

Já a criação dos IFs ocorreu por intermédio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, produzindo a expectativa de uma maior aproximação com o homem do campo. Isto em virtude de essas instituições se encontrarem de posse de melhores condições de atendimento estrutural, técnico e científico. Com isso, surgiu a possibilidade de inovações metodológicas, como se observa nos *loci* de pesquisa ao ofertarem o Ensino Médio Integrado/Proeja que têm na PA sua proposta de formação.

Acredita-se que a criação desses institutos pode vir a colaborar quando se trata da busca pela oferta de um ensino que considere as lutas dos movimentos sociais camponeses. Essa ideia obtém sustentação em um documento da Setec/MEC, de abril de 2009, que discorre a respeito da (Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reclamada tanto pelas mudanças sociais ocorridas quanto pelos processos produtivos. Entretanto, cabe indagar se faz-se ensino agrícola ou Educação do Campo, bem como que modelos de agricultura estão sendo considerados por essas instituições:

Em se tratando da educação agrícola (modalidade de ensino) esse espaço/tempo de prática social específica, historicamente, assenta-se na dupla dicotomia do *ensinar a reproduzir conhecimentos* e *ensinar a produzir com produtividade* [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1, grifo da autora).

Enquanto que, nas palavras de Caldart (2004):

A Educação do Campo se afirma no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 5).

Consta do documento supracitado que as instituições federais de ensino agrícola devem “reorganizar os currículos na perspectiva do técnico poder atuar mais competentemente também nos arranjos produtivos da agricultura familiar e nos movimentos sociais” (BRASIL, 2009, p. 31). Consta ainda que tais instituições “precisam interagir de forma efetiva com as comunidades nas quais estão inseridas, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento local e regional, rompendo com a supremacia de um modelo de alta entrada de insumos externos” (p. 139). Desta feita, é possível ponderar que as diretrizes encerradas no citado documento atendem parcialmente ao que é reclamado pelos movimentos sociais. Os interesses desses movimentos e suas lutas vêm sendo reforçados em diversos estudos com o intuito de colaborar para que o Estado e os vários setores administrativos sejam capazes de “assumir sua responsabilidade visando garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 14).

Reitere-se que a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representadas pelo Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001 e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e o Documento Final (Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009), são marcos legais para o processo de afirmação da Educação do Campo.

Para os movimentos sociais, importa salientar que a Educação do Campo acontece em espaços escolares e não escolares, realizando-se também em diversos espaços sociais, abrangendo saberes, metodologias, tempos e espaços diferentes e diferenciados (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). No âmbito da EP, relevantes são as experiências existentes em alguns IFs que ofertam a modalidade de EJA/Proeja, organizadas de acordo com a PA.

Segundo Caldart (2009), é possível afirmar a necessidade de oferta de uma educação que oportunize aos educandos a obtenção de uma visão integral de sua formação, rompendo-se com a dicotomia campo/cidade. Também é preciso que se supere a ideia de preparar o homem e a mulher do campo para nele permanecerem ou dele retirarem-se, pois permanecer ou retirar-se não é uma decisão que possa ser julgada como boa ou ruim na sua essência. Importa que a esses homens e mulheres trabalhadores do campo seja ofertada uma educação que observe e respeite seu modo de vida e que colabore na análise e tomada de decisões quanto a permanecer ou não no meio rural, para que, definindo-se por uma situação ou por outra, sejam partícipes na construção de um projeto social no qual seja possível que todos produzam dignamente suas condições materiais de existência.

Oportuno dizer que os relatórios técnicos do Instituto Interamericano de Cooperação Para a Agricultura Brasil 2013 (2014), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2015) e da *Organisation for Economic Co-operation and Development/Food and Agriculture Organization* (OECD/FAO) (2015), trazem orientações políticas que não deixam dúvidas quanto à necessidade de melhorias nos campos social e educacional da América Latina. Ressaltam os altos índices de pobreza e o acesso educacional incipiente.

Importa dizer que o relatório da OECD/FAO, intitulado *Perspectivas Agrícolas 2015-2024* (2015) traz um capítulo especial acerca da agricultura brasileira, evidenciando as perspectivas e desafios que o Brasil deverá enfrentar no setor da agricultura, bem como na área de biocombustíveis e da pesca, no decorrer da próxima década. Ressalte-se que um dos principais aspectos diz respeito à continuidade da produtividade e a intensificação da produção, aliados à diminuição da pobreza e da desigualdade, sem perder de foco a questão da sustentabilidade ambiental em terras brasileiras:

As Perspectivas Agrícolas deste ano possuem um foco especial no Brasil. Este país está posicionado entre as dez maiores economias a nível mundial, e é o segundo maior fornecedor mundial de alimento e produtos agrícolas [...]. O Brasil está preparado para tornar-se o maior fornecedor capaz de satisfazer a demanda mundial adicional, proveniente principalmente da Ásia. Estima-se que a capacidade de abastecimento aumentará em função de melhorias contínuas na produtividade, com rendimentos mais elevados da produção agrícola, alguma conversão do pasto em área de cultivo, e uma produção pecuária mais intensiva. Reformas estruturais e uma reorientação de apoio voltada a investimentos na melhoria da produtividade - como, por exemplo, em infraestrutura - bem como acordos de comércio para melhorar o acesso a mercados estrangeiros poderiam promover estas oportunidades. O Brasil tem feito um progresso extraordinário na eliminação da fome e na redução da pobreza. Perspectivas de maior redução da pobreza através do desenvolvimento agrícola estão se expandindo, tanto no cultivo de alimentos quanto em produtos de valor mais elevado, tais como o café, a horticultura e as frutas tropicais. A percepção destas oportunidades requer um novo foco das políticas de desenvolvimento rural. O crescimento agrícola do Brasil pode ser realizado de forma sustentável. Enquanto que o abastecimento adicional continuará vindo mais de ganhos em produtividade que do aumento da área, espera-se que a pressão sobre os recursos naturais seja mitigada por iniciativas ambientais e de conservação, incluindo-se o apoio às práticas de cultivo sustentável, a conversão de terras cultiváveis naturais e deterioradas em pasto, e a integração da produção agrícola com os sistemas pecuários (OECD/FAO, 2015, p. 15).

Vê-se aí, claramente, as intenções de uso do território brasileiro no que se refere à produção no setor primário da economia. No que diz respeito às políticas de educação implementadas para o meio rural brasileiro, o que se observa são ações descontínuas, o que, no entender de Calzans et al. (1981, p. 162), representa “[...] uma fatia muito pequena e mesmo marginal

nas preocupações do setor público”. Acerca deste assunto, Fernandes e Molina (2004) já atentavam para o fato de que:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada **pelos** povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado **para** a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (p. 10, grifo nosso).

Em tempo, é importante lembrar o pensamento de Saviani (2003a) ao alegar que propostas como o ruralismo (otimismo pedagógico) não almejavam pensar a escola como um espaço de formação que objetivasse incentivar e proporcionar a participação política ou mesmo buscar mudanças nas condições de vida dos camponeses. Desta feita, importa sublinhar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) trazem em seu bojo princípios e indicadores que podem auxiliar na construção de políticas que abranjam a identidade e os interesses dos envolvidos com a Educação do Campo, com a EP e com outras causas relacionadas à Reforma Agrária. Assim, faz-se necessária a implantação de ações voltadas para a EP do campo, que não sejam limitadoras das concepções e iniciativas que venham a se constituir como processos de educação e trabalho com vistas à transformação da realidade.

5 A EFETIVAÇÃO DE UMA OFERTA DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Neste capítulo, o intuito é refletir acerca dos dados recolhidos no processo de pesquisa sobre a construção da proposta e da *práxis* desenvolvida pelos *loci* de pesquisa a partir dos contatos realizados junto aos gestores, docentes e estudantes do *campus* Santa Inês, bem como com gestores e uma docente do *Campus* Castanhal. Para tal, tem-se na *práxis* uma categoria que é concebida não apenas como conhecimento e interpretação do mundo, mas como um instrumento de transformação desse mundo.

5.1 O PROEJA NO *CAMPUS* SANTA INÊS

O contato com os gestores do curso foi de grande importância para uma melhor compreensão no que se refere à organização e funcionamento do Proeja. Passar-se-á ao uso dos nomes fictícios Gabriel, Elisa, Miguel e Artur ao se fazer menção aos participantes.

Ao se indagar o coordenador do curso acerca de como concebe a formação em alternância, ficou evidente que os docentes não receberam capacitação para compreender os fundamentos teóricos e filosóficos da PA. Na visão dele, o que se pratica “talvez se enquadre melhor como ‘inspiração na PA’”. Sobre a possibilidade de integração da ciência e tecnologia na oferta do Proeja, considerando-se as peculiaridades do público que busca a EJA, o coordenador não percebe claramente se ela é favorecida pela alternância. Ele acredita que tal integração independe do fato de o curso ser ou não ofertado de acordo com esse tipo de formação, pois observou uma maior ocorrência por parte das disciplinas ligadas à área técnica (informação verbal).⁴⁵

No tocante à relação entre educação e trabalho em um curso Proeja, organizado de acordo com a formação em alternância, o entendimento do coordenador é o de que essa “é uma das justificativas para o curso funcionar de modo alternado. Também o fato de serem trabalhadores, seus textos, intervenções e perguntas [...] são influenciados pelas atividades laborais” (informação verbal).⁴⁶ Isso coaduna com o que foi dito por Elisa,⁴⁷ que, pautada nos objetivos da proposta, compreende que essa aproximação ocorre à medida que o trabalho é

⁴⁵ Entrevista concedida por GABRIEL. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:45:57). Entrevista escrita (ANEXO C).

⁴⁶ Ibid. 2014.

⁴⁷ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42: 05). Entrevista escrita (ANEXO B).

concebido como um princípio educativo e faz parte do cotidiano do estudante. Para ela, com o conhecimento adquirido o educando vai reelaborando suas práticas (informação verbal)⁴⁸.

Oportunas são as reflexões acerca das aproximações ente educação e trabalho, a partir do pensamento de Zorzi e Franzoi (2010), quando discutem as questões referentes aos saberes do trabalho e do trabalhador no contexto do Proeja. As autoras alegam que, ao tomar o trabalho como experiência formadora, a instituição abre espaço para ponderações a respeito de como transcorre o processo da aprendizagem **no e pelo** trabalho e anui conceber essa relação com a EJA em sua totalidade. Desta feita, levar em conta as experiências dos trabalhadores é dizer ainda que lhes interessa “ao considerar o educativo, desvelar o processo da construção dos saberes que circulam no espaço de trabalho e potencializam os saberes que, até então, aparentemente pertenceriam somente ao espaço escolar” (ZORZI; FRANZOI, 2010, p. 117).

Questionou-se, então, qual é o lugar da pesquisa e do trabalho como princípios educativos na proposta curricular do curso, obtendo-se a seguinte resposta:

A pesquisa é o alicerce da relação com o trabalho. Se o estudante não for motivado a buscar respostas novas e mais eficientes, se tornará apenas um repetidor no futuro e não atenderá as necessidades da comunidade. Um técnico em agropecuária deve ter a capacidade de, cotidianamente, buscar alternativas criativas e econômicas para as comunidades que sobrevivem no semiárido nordestino, como é o caso da turma. E isso só se consegue com curiosidade, com busca de respostas, com verificações (informação verbal).⁴⁹

Há que se dizer, portanto, da importância do papel da pesquisa enquanto ferramenta que pode colaborar para a fecundação, por assim dizer, das práticas docentes e da possibilidade que se abre para os alternantes, em virtude de seu cunho emancipatório, dito de outra forma, no sentido de oportunizar a multiplicação de seus saberes enquanto esses saberes se estruturam e se (re)organizam a partir da pesquisa.

Tomando por base a leitura de Caldart (2005b), Frigotto (1984) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), compreende-se que nem toda forma de trabalho baseia-se no princípio educativo. Há que se considerar a existência do trabalho alienante, que não permite ou não se interessa pela constituição de um cidadão reflexivo, crítico, emancipado. Este é o tipo de trabalho que torna o trabalhador subordinado às demandas do capital coisificando o homem e reforçando a existência da hierarquia social que atende à sociedade burguesa. Nesse sentido, este tipo de

⁴⁸ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁴⁹ Entrevista concedida por GABRIEL. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:45:57). Entrevista escrita (ANEXO C).

trabalho não se coloca a possibilidade ou condição de colaborar para uma formação integral dos sujeitos, logo, não traz em si nenhum tipo de ligação com uma educação fundamentada no diálogo, não sinalizando em nenhum momento para a contribuição com a construção e oferta da formação crítico-reflexiva que seja, de fato, instrumento de emancipação.

No que diz respeito ao reconhecimento dos saberes dos estudantes pela escola, há indícios de que esta prática seja mais facilmente exercitada por parte dos docentes da área técnica, ao verificar que os estudantes desenvolvem as atividades e os trabalhos utilizando tanto o que lhes é ofertado pelas disciplinas quanto o conhecimento que já possuíam. O coordenador considerou não ser possível realizar uma comparação com o conhecimento que se encontra nos livros, visto que “mesmo se reconhecendo [os saberes dos estudantes] não se dá o poder daquele conhecimento” e que “ainda não se avançou nesse ponto, pois o conhecimento que prevalece acaba sendo o da escola” (informação verbal).⁵⁰

A partir da resposta do coordenador, deduz-se que a instituição escolar da atualidade continua dando sustentação à concepção de que a ciência é a verdade imutável, acabando por desenvolver conceitos estagnados no tempo e baseados na pura teoria. Uma situação que pode ser combatida por meio da prática do diálogo entre saberes científicos, teóricos/formais e saberes populares. Diálogo que oportuniza tanto investigar quanto valorizar os saberes prévios dos educandos, podendo-se, a partir daí, colaborar com a estruturação de saberes mais aprimorados. A diversidade de saberes colabora para a problematização da realidade e para o desenvolvimento da consciência crítica, reforçado pela prática da dialogicidade.

A relação entre os saberes do trabalho e os saberes populares se constituiu em importante elemento na formação em alternância. Isto porque, ao buscar a formação, os educandos da EJA também projetam a possibilidade de alcançar um posto de trabalho. Logo, não se pode desconsiderar que a experiência de cada um é fundamentada em um contexto, o que leva à reflexão a respeito do papel da instituição e a forma como esta concebe o trabalho como elemento formativo.

Cabe alertar para a importância do reconhecimento da legitimidade dos saberes no contexto do campo, pois o saber aí produzido tem sido ignorado pelo academicismo que se impõe. É preciso fazer frente à oferta educacional que se legitima a partir de políticas educacionais que visam atender aos interesses do capital, pois este, por sua vez, favorece a deseducação das classes trabalhadoras.

⁵⁰ Entrevista concedida por GABRIEL. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:45:57). Entrevista escrita (ANEXO C).

Brandão (2001, p. 12) afirma que “a mesma educação que ensina pode deseducar: e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer”. Desta forma, a proposta educacional que atenta para os ditames do capital favorece os projetos desenvolvimentistas sem compromisso com a qualidade de vida dos trabalhadoras. Logo, tem por objetivo disciplinar a classe mais desprovida para o trabalho com acesso ao mínimo possível de informação. Trata-se de um modelo excludente que visa à produção e vem se deparando com resistências originadas em concepções de política e de educação que se empenham para o atendimento aos interesses das classes populares.

Pode-se inferir que este seja o contexto que propicia o surgimento e o fortalecimento de uma educação popular que traga em seu âmago o reconhecimento dos saberes populares, não se olvidando a legitimação dos saberes do/no trabalho em virtude da condição de envolvimento dos jovens e adultos que frequentam a EJA com as atividades laborais. No que diz respeito à PA, existe a possibilidade de reconhecimento dos saberes profissionais, visto que ocorre a formação no trabalho. Assim, parte-se dos saberes, dos conhecimentos, dos significados apreendidos pelos sujeitos no decorrer de suas vidas, o que se torna um fator propício para o exercício do diálogo entre os saberes sociais e os saberes escolares (ARROYO, 2005). Reconhecer os saberes não se restringe a ofertar programas de acesso ao ensino e à certificação que estes possam favorecer. O que se objetiva é proporcionar ao público jovem e adulto uma formação apropriada e que tome como ponto de partida um currículo que vise tal reconhecimento.

A TAE Elisa, que acompanhou o desenvolvimento do curso, trouxe novos dados acerca de sua oferta, estrutura e funcionamento. Ao comentar o caminho trilhado pelo *campus* na sua organização, ressaltou o vínculo de alguns docentes com o Projeto Mãe Terra, que motivou o surgimento da demanda pelas comunidades que pleiteavam um curso que se ajustasse às suas realidades. Afinal, considerando o fato de “serem trabalhadores, de que forma ofertar um curso para esse público?”⁵¹ A entrevistada ressaltou também que a elaboração da proposta coube a uma comissão, que foi constituída com a predominância de membros do *campus* e contou com uma profissional que trabalhou em EFAs e também com uma professora que trabalhou com o Pronera (informação verbal).⁵²

⁵¹ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁵² Ibid. 2014.

Tal comissão tinha como tarefa observar o que o curso em foco exigia de conhecimento do contexto local. Inicialmente, tornou-se necessário levantar o que esperavam do curso, então, realizou-se um encontro que possibilitou conhecer os potenciais candidatos ao Proeja. Na oportunidade, traçou-se um perfil do grupo a partir de algumas questões: “Quem são esses alunos? De onde vêm? O que desejam? O que querem aprender?” (informação verbal).⁵³ De posse das informações, questionaram como manter os estudantes no *campus* todos os dias se eles eram trabalhadores. Então, teriam que propor uma organização que os permitisse estar durante um período em suas comunidades e outro na escola. A alternativa foi, então, a alternância - “E eles não tinham conhecimento, então, como fazer?” (informação verbal).⁵⁴

O grupo conheceu alguns projetos, tendo, inclusive, visitado uma Escola Família Agrícola, localizada próximo a Santa Inês, porém, voltada para o Ensino Fundamental I e II. Tal escola possui uma longa experiência, sendo assim, para começar a se apropriar do processo, buscou-se entender a metodologia empregada e a organização dos profissionais que trabalhavam na instituição escolar. Também foram pesquisadas outras instituições para começar a construir seu trabalho: “E essa metodologia? O que seria a alternância?” A maior preocupação e um dos desafios para o *campus* sempre foi o TC. Essa é, inclusive, uma das questões colocadas pelos próprios estudantes: “Essa assistência lá, de que forma acompanhar melhor?” (informação verbal).⁵⁵

Nesses dados, são encontrados novos desafios para a efetivação da proposta da alternância no Proeja, o que coloca em questão a *práxis* desenvolvida por esse *campus* dentro das condições de vida e de trabalho a que estão submetidos os sertanejos, no contexto do semiárido baiano, bem como os docentes vinculados a esse curso. Reafirma-se aqui a dificuldade representada pela estruturação e acompanhamento do TC, bem como a necessidade de apreensão da metodologia a ser praticada em atenção às características próprias da PA e de realização de estudos com vistas a propiciar o debate que abarca uma organização que considera uma prática pedagógica integrada.

Após o término do projeto, o grupo de trabalho retornou à comunidade para apresentar a proposta, sendo convidados alguns professores para estimular a adesão ao Proeja. Isso se

⁵³ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁵⁴ Ibid. 2014.

⁵⁵ Ibid. 2014.

tornou relevante pelo fato de “nem todo mundo gostar de trabalhar com a EJA, ou se identificar, se ver trabalhando com o Proeja” (informação verbal).⁵⁶

Portanto, a criação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância, deu-se a partir de uma demanda da comunidade externa. Com base nessa demanda, foram realizadas ações para a construção da proposta do curso, conforme segue:

- Aplicação de entrevista com o público-alvo;
- Visita técnica para (re)conhecimento da realidade das várias comunidades;
- Realização de reuniões com lideranças locais, com os futuros estudantes e outros participantes das comunidades;
- Encontros com o grupo de trabalho para sistematização das informações diagnosticadas, momentos de estudo e construção do Projeto;
- Pesquisa documental e bibliográfica para embasamento do grupo responsável pela sistematização das ações;
- Sensibilização junto aos professores do IF Baiano, Campus Santa Inês, para formar a futura equipe de trabalho;
- Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (informação verbal).⁵⁷

Em relação ao perfil do corpo docente, os dados indicam que alguns professores já haviam atuado em cursos voltados para a EJA ou já haviam tido experiência com o Proeja. Já no que se refere à experiência com a formação em alternância, a TAE Elisa comentou que apenas uma professora havia trabalhado em uma EFA. Relativamente ao tipo de organização do currículo voltado para a formação em alternância, esta foi pensada na perspectiva de se considerar a realidade dos estudantes e suas comunidades, bem como a Agricultura Familiar com enfoque agroecológico, tendo a organização de cada módulo definida a partir de eixos temáticos (informação verbal).⁵⁸

Os movimentos produzidos na construção da proposta nos remetem a Gramsci (2000). Para esse autor, a escola precisa se apresentar como um espaço que potencialize os processos de aprendizagem experimentados fora de seus muros, pois estes são imbuídos de saberes socialmente construídos. Uma concepção que instaura o desafio da busca por uma relação entre teoria e prática que aprimore os aspectos que se voltam para a organização e o funcionamento da instituição em que a proposta curricular se inscreve.

Para Ciavatta e Rummert (2010, p. 467): “a questão da experiência pressupõe sua abordagem dialética que implica, [...] abandonar a visão dominante, claramente preconceituosa, que

⁵⁶ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁵⁷ Ibid. 2014.

⁵⁸ Ibid. 2014.

desqualifica, *a priori*, os saberes acumulados pela classe trabalhadora em suas múltiplas experiências de vida”. Porém, é também uma questão que requer que “não nos enredemos em uma visão romântica, que confere às experiências, também *a priori*, um caráter de positividade. Trata-se [...] de reconhecer a classe como *locus* de construção da vida, da experiência do trabalho e dos conhecimentos dela derivados”.

No que tange às particularidades observadas na construção e materialização da PA no curso em estudo, a TAE ressaltou que a realidade dos estudantes foi a questão central para essa proposição, visto que a alternância possibilita a realização do curso pelos educandos que não residem na cidade e que não teriam condições de permanecer na escola usufruindo do sistema de internato. Enfatizou que a alternância possibilita conciliar as atividades/trabalho com a escola, não afastando os estudantes por muito tempo das suas comunidades, bem como atrelar a proposta do curso à realidade dos mesmos.

Quanto à ressignificação da PA em virtude do contexto local, sendo aquela a primeira experiência, principalmente no que se refere ao TC, foi necessária uma (re)elaboração das formas de atendimento, pois, como os estudantes residem em comunidades/localidades diferentes, a logística não seria fácil. Então, a partir do III módulo foi proposta a realização do Dia de Campo. Essa foi uma tentativa de melhoria do TC e a proposta era que os docentes pudessem elaborar uma atividade em conjunto para que os educandos desenvolvessem nesse período. Assim, dentre as principais dificuldades enfrentadas para que se pratique a formação em alternância, está o desenvolvimento do TC, em virtude também, da estrutura a ser pensada para o acompanhamento dos estudantes, da inexperiência com a PA e da ausência de formação específica para os envolvidos com o Projeto (informação verbal).⁵⁹

No que se refere às dificuldades para trabalhar com o Proeja, estas se relacionam a incluir não apenas os estudantes, mas também docentes e equipe pedagógica. Existem entraves em relação à “base” com a qual os educandos chegam ao *campus*. E há ainda que se pensar em “como adequar metodologias específicas para trabalhar com esse tipo de público”. Observou-se ainda um importante fator: no caso dessa turma, alguns dos estudantes já tinham concluído o Ensino Médio (informação verbal).⁶⁰

Acerca do trato com estudantes no Proeja que possuem Ensino Médio completo, buscou-se observar a existência de outros casos. Exemplifica-se, a partir da dissertação de Mestrado

⁵⁹ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁶⁰ Ibid. 2014.

desenvolvida por Klinski (2009), que tal situação teve lugar no *campus* Charqueadas do IF Sul-Rio-Grandense. Esse estudo teve o objetivo de compreender os motivos que levaram estudantes que possuíam o Ensino Médio completo a ingressar em cursos destinados ao público da EJA.

Dentre as razões, encontram-se a imagem do IF como uma instituição de excelência em Educação Profissional e a forma de processo seletivo para o ingresso no curso. Parte significativa dos motivos apontados para a busca pelo Proeja relaciona-se à melhoria das possibilidades de entrada no mercado de trabalho. Observa-se que este não é o público referido nos documentos voltados para o Programa, o que aponta para uma distorção de sua proposta. É oportuno refletir acerca do fato de o Programa não estar alcançando o público esperado, apesar de ser notória a sua existência, bem como sua necessidade de escolarização.

Importa frisar que não se olvida todo o processo que levou o *campus* Santa Inês à oferta do curso no formato proposto para o público ora estudado. Todavia, questiona-se: onde está esse público?

Ficou evidente que se passaria a ter foco no gargalo do curso representado pela integração entre TE e TC, reconhecendo-se ser o TC um dos desafios. Acredita-se que é preciso buscar maior adesão dos docentes, ainda que os da área técnica “se encantem” mais com o Proeja, pois os educandos buscam a EP. Percebe-se, com isso, que os docentes de formação geral sentem maior dificuldade, mas não se sabe “se é dificuldade ou se é o público com que eles habitualmente trabalham”. Ressaltou-se, então, a necessidade da formação dos docentes e dos profissionais da área pedagógica, bem como a importância da continuidade, pois as substituições afetam o acompanhamento do processo (informação verbal).⁶¹

Verifica-se aqui o oposto do que comumente ocorre quando se trata do Proeja: a identificação dos docentes da EP dando-se mais visivelmente. Tal condição pode ocorrer em virtude da proposta de realização das atividades para o TC, pois a atividade realizada, a exemplo dos Dias de Campo, volta-se para uma prática que permite a aplicação dos saberes (re)estruturados de forma mais direta. Daí o interesse demonstrado pelos estudantes em alçar novas técnicas e saberes voltados para a área na qual já atuavam. Outros fatores que explicam a dificuldade de integração por parte de docentes da formação geral são apontados em entrevistas posteriores.

⁶¹ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

A escola precisou adaptar-se para a oferta do Proeja organizado conforme a PA e isso provocou discussões no *campus* a respeito do papel da instituição e “o que esta tem feito em relação ao desenvolvimento local”. Tal reflexão foi uma das maiores contribuições da oferta do curso. Acredita-se que houve mudanças nesse “fazer pensar”, afinal, “teve-se que mudar a estrutura, a logística. A escola teve que se adaptar [...] [e observar] a organização de carga horária dos professores, a dinâmica na distribuição entre as pessoas que acompanham a parte pedagógica” (informação verbal).⁶²

Tem-se aqui uma proximidade com a tese posta para esta pesquisa. O Proeja foi instituído na rede federal de ensino e, a partir de então, a inexperiência com a modalidade, confrontada pelas instituições ligadas à citada rede, fez com que estas passassem a buscar a melhor forma de atendimento ao público atendido pela EJA. Uma busca que faz com que as escolas se deparem com suas tradições e conceitos há muito arraigados quando se trata do ensino profissionalizante que, em muitas delas, era voltado para a preparação para o mercado.

Quanto ao perfil dos estudantes, há jovens e adultos com uma perspectiva de mudança, de buscar na educação uma melhoria para suas vidas e para suas comunidades. Há a necessidade do sujeito de **ser** do campo, **estar** no campo e não ter aquela necessidade de **ter que sair** do campo por questão de sobrevivência. Isso foi percebido na maioria dos estudantes, mas alguns possuem traços bem urbanos. Quanto à expectativa de inserção dos formandos do Proeja no mundo do trabalho, ficou patente que são pessoas que já trabalham com a agricultura e com pequenas criações, desta feita, aprimoram o que já realizam e a inserção na realidade acontece no próprio campo no qual já atuam, sem descartar a possibilidade de buscar o ensino superior ou outra realidade (informação verbal).⁶³

A respeito desse assunto, Frigotto (2005, p. 16) diz que “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida”. Porém, “sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo” (p. 16).

A escuta de outro gestor que trabalha como docente na rede federal de ensino há 9 anos e foi Diretor de Ensino por mais de 2 anos, proporcionou o acesso a outras leituras a respeito do

⁶² Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:42:05). Entrevista escrita (ANEXO B).

⁶³ Ibid. 2014.

processo de organização e gestão do curso em face das particularidades que envolvem a modalidade EJA. O entrevistado será identificado como Miguel.

Inicialmente, houve uma demanda do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mutuípe, contudo, o público era muito disperso e diversificado, de modo que não havia um foco norteador para a sua implantação. Também naquele momento não houve empenho por parte dos gestores institucionais para a oferta de um curso com essas características.

A respeito da participação das comunidades na tomada de decisão, houve avanços à medida que se compreendeu que o Projeto Mãe Terra seria transitório e que o IF Baiano era uma instituição educacional, desta feita, não se poderia permanecer prestando assistência técnica após o término da proposta que conheciam. O fato de haver profissionais contratados pelo projeto e professores do *campus* que prestavam consultorias sem perceber qualquer tipo de remuneração “fomentou as discussões a respeito da capacitação de pessoas da própria comunidade para atuar em seus locais de origem, com o suporte, sempre que necessário, dos professores envolvidos” (informação verbal).⁶⁴

Em relação à infraestrutura e à dinâmica da alternância que requer certa logística da instituição, as demandas foram sendo superadas. Entretanto, o acompanhamento pedagógico precisaria observar o atendimento de necessidades mais específicas. A respeito da participação dos envolvidos, incluindo docentes, corpo técnico e estudantes, no processo de implementação do curso, a proposta foi discutida de forma ampla, tanto no *campus* quanto no Instituto. Foi realizado um debate com as comunidades e seus representantes no processo de construção da proposta, que não se deu apenas em âmbito local, mas havendo também o envolvimento de outros *campi*, conforme reza a normativa institucional (informação verbal).⁶⁵

Nesse contexto, mostrou-se rico o diálogo informal com o Diretor Geral da instituição, doravante identificado como Arthur, o qual é Engenheiro Agrônomo e mestre em Ciências Agrárias, porém, não possui experiência anterior no Proeja, apesar de ter trabalhado com salas multisseriadas e experimentado o contato com a EJA por um período curto em uma escola estadual.

Acerca da obrigatoriedade de oferta do Programa pelos institutos, a partir da sua criação, os dados indicam que o estado da Bahia possui a maior demanda de EJA, mas é um dos que

⁶⁴ Entrevista concedida por MIGUEL. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2015. Entrevista escrita (ANEXO D).

⁶⁵ Ibid. 2015.

menos oferta essa modalidade de ensino, visto que existe uma grande resistência em relação a esse tipo de curso.

A partir dessa realidade, pode-se inferir que, quando se trata de algo novo, que não faz parte do domínio dos docentes e dirigentes, faz-se necessária a realização de vários momentos de debate acerca do tipo de formação que se passará a ofertar. Contudo, não se pode afirmar que tal condição tenha existido em todos os *campi* dos IFs. Assim, não é difícil entender que tenham ocorrido diferentes formas de manifestação quanto ao Proeja, tanto de rejeição à proposta quanto de adesão ao Programa. Isto em razão de se ter um novo projeto político-pedagógico, uma nova organização curricular, de modo que novas práticas são demandadas, e com isso, um novo público passa a se fazer presente na instituição, trazendo diferentes saberes, sabores, e experiências de luta e de vida.

É importante notar que a postura de rejeição em relação ao Proeja surge também em razão de tratar-se de um programa que chegou às instituições da rede federal de ensino de forma inesperada: gestores, equipes pedagógicas e docentes foram surpreendidos com a demanda de segmentos populares que compõem a modalidade de EJA, com os quais não tinham familiaridade no exercício da prática docente. Tal desconhecimento, muitas vezes, leva diversos profissionais a considerarem esses sujeitos a partir de uma lógica preconceituosa, passando a vê-los como analfabetos, excluídos, fracassados. A falta de experiência com a modalidade era evidente e tal condição causa receio em qualquer profissional que assuma a oferta de uma formação que exige um olhar diferenciado e que lhe foge à normalidade e controle. A entrada do Proeja nos *campi* da rede federal de ensino representa a implantação de uma decisão externa aos seus domínios, construída desde fora destes e a estes imposta.

Freire (1996), ao contrapor-se às diferentes formas de se resistir ao que não se conhece muito bem, advoga que ensinar demanda risco, bem como a aceitação do novo e a rejeição a qualquer tipo de discriminação. É característico da reflexão crítica a disponibilidade ao risco, bem como a compreensão de que não se aceita ou se nega o novo apenas pelo fato de ser novo, da mesma forma que não se abandona ou se exclui o que é considerado velho somente por questões de cronologia.

A rejeição expressa tem também por motivo o entendimento de muitos profissionais de que o Proeja não alcançou a mesma situação de legitimidade que os demais cursos ofertados pelos IFs alcançaram. Tem-se um olhar diferenciado para a formação ofertada, pois as competências desenvolvidas pelos estudantes do Proeja não estariam no mesmo patamar que as alcançadas pelos estudantes dos cursos ditos “regulares”. E trabalhar com educandos do

Proeja significa trabalhar com indivíduos dotados de um comportamento diferenciado, que apresentam madureza no seu modo de pensar e agir, que muitas vezes organizam o seu pensar de forma mais prática, em virtude das vivências do cotidiano, que têm objetivos mais definidos, que já assumem responsabilidades em campos diversos de suas vidas e que, enfim, retornaram à escola por diferentes razões.

Não é difícil deduzir que a adesão ao Programa se constitui em um processo um tanto lento e ocorre de diferentes formas dentro de cada instituição e por parte de cada profissional à medida que vai se relacionando e adaptando à proposta com o seu público, bem como às peculiaridades deste último. Assim, uma adesão imediata ao Programa é algo inesperado. Paradigmas e preconceitos arraigados precisam ser superados, não apenas pelos profissionais da rede federal de ensino, mas pelo contexto educacional brasileiro.

Quando a gestão sinaliza sobre a necessidade de oferta conforme a legislação, surgem questionamentos sobre a eficiência, a condução, o público, a especificidade de cada grupo de educandos e o abandono. De forma atenta, a gestão entende que o governo tem obrigado a oferta, mas não realiza um trabalho de diagnóstico e de recondução desses cursos, ainda assim, considera a obrigatoriedade algo inevitável em virtude da demanda que se tem.

O dirigente, ao comentar a obrigatoriedade de oferta, chama a atenção para a necessidade de políticas que ofereçam o suporte necessário para que as instituições de ensino possam desenvolver sua oferta com maior segurança:

A gente tem a obrigatoriedade conforme a legislação, a gente diz que se deve ofertar porque existe a demanda, mas não nos é ensinado como fazer e a gente fica nessa coisa: cada um faz de uma forma, pessoas que gostam de atuar no PROEJA buscam alternativas, há casos de sucesso e muito mais casos de insucesso, então o *campus* ainda tem muito a avançar. Concordo com a obrigatoriedade, mas uma obrigatoriedade casada com uma política pública que demonstre qual é o caminho a ser seguido (informação verbal).⁶⁶

No que se refere ao processo seletivo, Arthur considera que esta foi uma barreira superada.⁶⁷ Poucos foram os inscritos que não se encontravam com o perfil para o curso. Os critérios de seleção foram modificados, considerando-se dimensões mais subjetivas: as relações dos inscritos com as atividades agrárias e os motivos pelos quais estes buscavam o curso. Realizou-se ainda uma entrevista com os candidatos (informação verbal).⁶⁸

⁶⁶ Entrevista concedida por ARTHUR. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2015. Arquivo mp3. (01:03:34).

⁶⁷ Ibid. 2015.

⁶⁸ Ibid. 2015.

No tocante à construção do curso, foi frisado que o redirecionamento das disciplinas e da metodologia foi apontado pelos educandos. “Voltávamos e discutíamos a partir do momento em que a demanda dizia ‘isso não é assim’”. O entrevistado disse não saber se seriam bem sucedidos mesmo seguindo essa metodologia “porque, como é uma questão do querer, o *campus* tinha um grupo de estudantes que queria, então, não se sabe se vão conseguir um novo grupo que queira, pois esses tiveram algumas dificuldades de aprendizado, o que foi se ajustando com o tempo”. Ele também comentou que não sabe dizer se apenas o fato de se propor a alternância ou de se ter um processo seletivo diferenciado foram motivos do que considerou pouco abandono. Acerca da intenção do projeto, pretendia-se que o TC tivesse vários suportes, instrumentos e atividades, mas isso tem acontecido pouco. Um dos desafios para aprimorar o projeto seria o trabalho com docentes e estudantes (informação verbal).⁶⁹

No que concerne à possibilidade de a PA contribuir para o desenvolvimento ou para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, o entendimento do gestor entrevistado é de que a PA primeiro oportuniza e, se oportuniza, se inclui. Cabe à instituição trabalhar com quem foi incluído por meio da alternância, para que possam desenvolver a região. Então, a partir do momento em que se oportuniza o ingresso, o acesso à instituição, a formação e a melhoria da condição educacional, os estudantes poderão contribuir para o desenvolvimento territorial, o que seria um dos objetivos de se ofertar o curso com essa forma de organização.

Essa ponderação do gestor remete à questão do direito à educação que, de acordo com Paiva (2006a), implica a condição democrática. Notadamente, observa-se na EJA o registro de movimentos de negação/exclusão que acometem os sujeitos que compõem essa modalidade. A negação de um direito aviltado durante a infância, que também foi negado tanto como tempo escolar quanto como tempo de ser criança. No que se refere à tarefa da escola de promover a inclusão dos trabalhadores a partir da proposta da alternância, importa refletir sobre as condições dessa inclusão em função do contexto e, ao mesmo tempo, sobre a responsabilização que se atribui ao alternante de, uma vez incluído, assumir a tarefa de desenvolver a região.

Ao se analisar o curso ofertado pelo *campus* Santa Inês, observa-se a busca por alternativas de reorganização do curso, encontrando-se na PA uma possibilidade de atendimento às comunidades que demandavam a formação. Todavia, verifica-se a não realização de uma qualificação adequada dos docentes, para o enfrentamento do desafio. Contudo, durante a

⁶⁹ Entrevista concedida por ARTHUR. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2015. Arquivo mp3. (01:03:34).

implementação do Curso e a partir dos estudos realizados de forma assistemática, foi possível compreender a dimensão da responsabilidade em se trabalhar com essa metodologia que não se resume ao desenvolvimento de estudos em tempos alternados entre a unidade escolar e a residência do estudante.

Merecem elogios os esforços na tentativa de adequação das demandas, visando à oferta da modalidade. No entanto, inúmeros foram os entraves envolvendo a rotatividade de coordenadores e docentes, o desenvolvimento e acompanhamento do TC e o tempo efetivamente dedicado ao Curso. Ao mesmo tempo, é perceptível a escassez de recursos financeiros para atender às demandas da classe estudantil. Ainda assim, o fato de se encarar o desafio é algo que precisa ter o mérito reconhecido.

5.2 APROFUNDANDO LEITURAS

Neste item serão expostas as entrevistas realizadas junto aos docentes do *campus* Santa Inês, nas quais são explicitadas as suas opiniões e concepções acerca do curso estudado. Na sequência, apresentam-se as informações obtidas em questionário realizado junto aos estudantes do mesmo *campus*, com leituras analíticas a respeito de diferentes fatores, tais como: família, emprego, curso, etc. Em seguida, serão apresentados dados acerca dos estudantes do *campus* Castanhal, que compuseram as turmas do período entre os anos 2007 e 2011.

5.2.1 O Proeja e a formação em alternância a partir da ótica docente no *campus* Santa Inês

As entrevistas permitiram conhecer, sob a ótica dos docentes,⁷⁰ a forma como concebem o curso ofertado, a integração necessária para uma oferta a partir da formação em alternância, as dificuldades que encontram para o desenvolvimento de suas atividades e como eles pensam a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Reitera-se que na transcrição dos trechos das respostas, os participantes serão referidos com nomes fictícios, com vistas a resguardar as suas identidades.

⁷⁰ Os 7 (sete) docentes participantes da pesquisa possuem Mestrado, pertencem ao quadro de servidores efetivos e encontravam-se na faixa de idade entre 31 e 50 anos quando foram abordados em entrevista gravada no período de 2014/2 e 2015/1. Quanto ao desenvolvimento de atividades junto ao PROEJA, a experiência varia de 3 meses a 4 anos e a atuação dos participantes no âmbito da PA varia de 3 meses a 1,5 anos.

Todos os participantes ressaltaram a importância do Proeja e da oferta do curso pelo *campus*. Há os que o veem como uma possibilidade para as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar quando mais jovens, no sentido de poderem se inserir num mercado formal de trabalho. Há quem considere o Programa como “um projeto de educação de jovens e adultos, formidável” (informação verbal).⁷¹

Muito se fala de criar oportunidades educacionais, todavia, todos têm consciência desse direito? Ele é previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social. O Título VIII da Carta Magna, intitulado Da Ordem Social, explicita os diversos aspectos que abarcam a concretização do direito à educação.

Além da Constituição Federal, também tratam desse direito documentos como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 – ratificado pelo Brasil em 12 de dezembro de 1991 e promulgado por meio do Decreto Legislativo nº. 592, em 6 de dezembro de 1992; a LDBEN, conforme dito anteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), dentre outros.

Apesar de todas as dificuldades para se compreender a quem cabe cada tipo de ação acerca do cumprimento desse direito, importa conhecer as fontes que o fundamentam, bem como que tipos de deveres podem e devem ser cobrados do poder público na busca desse cumprimento. Esse direito está muito além da proteção de interesses individuais, isto pelo fato de seu cumprimento possibilitar a inserção no mundo cultural, o que vem a se tornar um bem pessoal e ao mesmo tempo um bem comum dentro da sociedade. Pode-se deduzir que o cumprimento desse direito também envolve oportunizar a preservação das culturas, dos usos e costumes e a continuidade de um modo de vida.

Entretanto, quando se questiona a universalização desse direito, o que se observa no meio educacional brasileiro é que a sua implementação tem se pautado na eleição de públicos que se concentram em uma mesma situação de vulnerabilidade. Torna-se necessário verificar se tais ações corrigem desigualdades sociais que já marginalizam essas camadas populares ou se reforçam a divisão social em classes cada vez mais diversas e, via de consequência, faz crescer os índices de abandono escolar.

⁷¹ Entrevista concedida por ADRIANO. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:30:25).

A prática da alternância é, para alguns, algo novo. Há docentes que compreendem que a PA vislumbra possibilidades de melhoria tanto em termos científicos quanto técnicos, das comunidades de origem dos estudantes, visto que essa oportunidade de aplicação do conhecimento propicia o enriquecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. Há também os que consideram a formação em alternância como uma grande iniciativa, pois, percebe-se que os que a buscam são pessoas ligadas ao campo e isso colabora para a diminuição do abandono escolar.

A partir das manifestações, pode-se inferir que a formação ofertada é considerada como bastante viável para o meio rural. Também é favorável aos alternantes, posto que, partindo da concepção da forte ligação dos estudantes com o campo, abre-se caminho para que seja consolidada uma prática que respeite as peculiaridades da vida do camponês visando à ruptura da distância entre o cotidiano dos educandos e a prática pedagógica proposta. Assim, pode-se deduzir que a formação eleita pode ser o principal motivador para a permanência, mas pode não ser o único.

Todos os participantes ressaltaram a possibilidade de integração de saberes, experiências e tecnologias em um curso Proeja, a partir da PA. Afirma-se ser grande a receptividade dos estudantes no que se refere aos conhecimentos teóricos, bem como o fato de os mesmos conseguirem combinar os saberes e experiências que já possuem, com as tecnologias que a escola traz.

Considera-se que a vivência do campo, da Agropecuária e da Agroindústria, torna-se para eles uma importante “bagagem prática” (informação verbal).⁷² Há quem avalie que alguns fatores prejudiquem essa metodologia, pois em vários momentos se percebe que a integração pode não estar tão presente em algumas disciplinas, o que pode ser causado pelo fato de se ter para as mesmas uma baixa carga horária disponível. Porém, observando-se a atuação do grupo de docentes, entende-se que a integração é possível. No entanto, também há quem enfatize que essa integração é desejada por todos, mas que é algo a ser melhorado. Alguns reconhecem as iniciativas em diferentes áreas, mas consideram ainda insuficiente do ponto de vista das tecnologias sociais. Fica vidente a necessidade de discussões entre os docentes.

Tais ponderações vão ao encontro do entendimento de Santos (2013, p. 15), ao mencionar que “a PA é considerada uma metodologia que procura integrar os diversos segmentos intelectuais

⁷² Entrevista concedida por ADRIANO. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:30:25).

à empiria realizada no *locus* do desenvolvimento do processo de aprendizagem”. É importante também salientar a contribuição de Barros (2010) ao ressaltar que a construção dos saberes ocorre tanto de modo individual quanto coletivamente, então, nesse sentido, faz-se necessário observar a existência de uma construção tanto histórica quanto política.

Os saberes populares acabam por ser transmitidos às gerações mais jovens, o que nem sempre ocorre com aqueles de cunho científico, conforme são discutidos na escola. Porém, estes não são menos significativos que aqueles. No mesmo sentido, Moura (2006) alerta que a oferta da EP a partir de uma concepção de formação integrada traz em si a proposta de combinar, em sua prática e em seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura. A partir daí, verifica-se a importante posição ocupada pela EP no que se refere às políticas de integração social.

Depreende-se, então, que os saberes advindos do cotidiano podem vir a ganhar corpo a partir do momento em que novos saberes são acumulados e a vivência no meio familiar/social torna-se produtora de novas experiências, assim como o meio científico ou o saber escolar. Sendo assim, novos conteúdos vão sendo apropriados e integrados ao conhecimento cotidiano, o que, conseqüentemente, se refletirá nas ações dos sujeitos.

Frise-se a importância e o lugar do reconhecimento dos saberes dos educandos reafirmando o que já foi discutido por ocasião da entrevista de Gabriel.

A respeito das dificuldades enfrentadas ao desenvolverem suas atividades em um curso voltado para jovens e adultos, pautado na formação por alternância, alguns participantes disseram não ter dificuldades, outros, porém, deram diferentes depoimentos. Há docente que considera curta a carga horária para as atividades práticas, no que se refere ao tempo em que permanecem no *campus* para desenvolverem novas tecnologias.

Assim, a maior dificuldade seria o tempo do curso. A carga horária, então, pode ser um fator que traz certo prejuízo, visto que alguns estudantes poderiam aprender mais conforme a finalidade de cada área de conhecimento e neste caso, o uso de recursos tecnológicos pode colaborar.

Uma docente considerou como dificuldade o fato de não ter como “fazer o contraponto, que seria estar lá na comunidade”, pois o encontro entre a escola e a realidade dos educandos “também educaria os educadores” (informação verbal).⁷³ Para outros, a maior dificuldade está

⁷³ Entrevista concedida por ALICE. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3 (00:38:25).

no fato de serem várias idades e pessoas de comunidades muito diferentes: geralmente há uma dificuldade em tentar algo mais orgânico e não se sabe até que ponto se alcançou efetivamente o grupo em relação ao pensar/discutir as disciplinas, apesar do retorno dado pelos estudantes durante as discussões. Com isso, são observadas ainda dificuldades quando se trata de escrita e leitura.

Além das necessidades ligadas à estrutura material, que demandam a reestruturação do planejamento docente, importa atentar para a impossibilidade de um grupo maior de docentes acompanhar as atividades durante o TC. A questão que se volta para a heterogeneidade de gerações existente nas salas de EJA é algo que vem sendo observado e problematizado por diferentes estudiosos desse campo educacional. Há os que trazem o foco da juvenização na EJA (CARRANO, 2008), algo que tem se constituído em um desafio para a prática dos docentes da modalidade. E por que isso se daria? Pode-se partir do pressuposto de que essa heterogeneidade interfira na definição da dinâmica da turma em si e também na organização do trabalho docente. Outro ponto de vista pode ser o das relações sociais. Há que se observar que as questões socioculturais também são determinantes em classes nas quais ocorrem diferenças etárias, como é o caso da EJA.

Contudo, não se pode ignorar que, mesmo com toda a variabilidade de faixas etárias em um mesmo grupo, observa-se certa homogeneidade. Volta-se a atenção para as peculiaridades deste campo educacional, por exemplo: os educandos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores estudantes. No caso das escolas que ofertam a formação em alternância, essa vivência profissional, mesmo que embasada no senso comum, é fundamental para a (re)estruturação do fazer docente. O não acesso à escola em dados momentos da vida também se configura como algo em comum, assim como pode ser o processo de formação marcado pelo abandono ou múltiplas repetências o que, por isso mesmo, não pode ser tomado como argumento para culpabilizá-los. É possível ainda inferir que tais desafios sejam provocados/reforçados pela necessidade de formação a respeito das características da EJA e do público que a compõe.

Entende-se que a proposta da formação por alternância se orienta pelo currículo integrado e toma como fundamentos a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. Com essa concepção, os docentes foram solicitados a apontar as dificuldades encontradas quanto ao desenvolvimento das atividades, considerando esse tipo de formação. Há os que negam ter dificuldades em virtude da experiência de vida dos estudantes. Outros avaliam que a alternância só traz vantagens, pois permite planejar as ações a partir de módulos e temas

geradores. Já para outros, às vezes, as dificuldades se apresentam: “depende da temática do módulo. Tem-se que refletir como é que se vão inserir os devidos conteúdos no tema daquele módulo. Às vezes alguns se encaixam bem, outros, nem tanto” (informação verbal).⁷⁴ Para outros, se existia alguma dificuldade, esta se dava pelo fato de ser a primeira turma e, em virtude da falta de integração, “se acaba pecando um pouco” (informação verbal).⁷⁵ Observou-se ainda que a dificuldade pode ser motivada pela inexperiência, pois quando se trabalha com a EJA há sempre um foco distinto de organização e desenvolvimento do curso.

Com base nos escritos de Nosella (1977, 2011, 2013), Carrano (2008), Ciavatta (2005a, 2011) e Franzoi et al. (2012), depreende-se que ao se considerar a formação em alternância é necessário cuidar para que não se conceba integração apenas como uma articulação entre formação geral e EP. Compreende-se que integrar está além de articular. Isto deve ser ressaltado em virtude de se perceber na PA uma *práxis* que precisa ser fundamentada na complexidade que a envolve, no trabalho e na pesquisa concebidos como princípios educativos, e também no contexto territorial/local do qual o educando se origina e no qual vivencia sua experiência de vida, para que seja possível direcionar as ações previstas na proposta de formação com base na realidade.

Acerca deste ponto, Gimonet (1998, p. 56) afirma que a associação entre formação geral e profissional atende às exigências de “[...] levar em conta o suporte experiencial que tem aspecto profissional dominante com uma visão e exigência de qualificação profissional [e de] [...] atingir a primeira finalidade [...] que é a de formação geral, [...] da pessoa no máximo de suas possibilidades”.

Pautado na obra de Freire, infere-se ser preciso tentar-se para uma busca permanente de interação entre as diferentes áreas de conhecimento, pois a PA tem no diálogo uma de suas principais ferramentas de construção. Diálogo que tem a possibilidade de abrir espaço para ações diferenciadas que tenham por objetivo colaborar para a construção de uma visão abrangente a respeito da sociedade e de seus processos com vistas ao fortalecimento da formação para a cidadania e do pensamento analítico e crítico da realidade vivida, ficando evidente o papel da escola enquanto compromisso político e de formação geral do alternante.

Quanto a ter participado de formação no trabalho e a forma como se dá esse momento, os participantes foram unânimes em dizer que há a previsão para tal ação, porém, alguns

⁷⁴ Entrevista concedida por BÁRBARA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3 (00:14:39).

⁷⁵ Entrevista concedida por ALICE. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3 (00:38:25).

consideram pouca a frequência com que se deram esses momentos até então por não terem conseguido avançar nas discussões. Considera-se a necessidade de se ter com essa modalidade uma relação mais próxima do que a que se tem e que existe uma disposição muito grande por parte dos docentes para a realização desses momentos. Alguns entendem que essa ação acontece de forma superficial e que, especificamente, não recebem a formação para o trabalho com a alternância. Há os que fizeram adaptações na disciplina ofertada em virtude das dificuldades referentes a conteúdos específicos, a exemplo da que envolve cálculos, e ainda há quem diga que sua formação depende de suas pesquisas e leituras.

As colocações dos docentes enfatizam a importância da formação em trabalho. Tal entendimento pode ocorrer em virtude de nem sempre ser possível reconhecer a partir de uma atuação individual a complexidade que cerca o meio social do estudante e que consequências essa questão pode provocar no processo de ensino e aprendizagem. São muitos os anseios e as inquietações dos docentes, que apontam para a necessidade de conhecer melhor a forma de oferta para que possam ressignificar a sua *práxis*. Sem esse aprofundamento, a prática docente pode ser perpassada por situações de instabilidade e de incertezas que nem sempre são resolvidas individualmente, já que sua bagagem de informação não lhes permite responder às necessidades que vão se impondo no decorrer do processo, dado o dinamismo da realidade e da formação a partir da alternância.

5.2.2 A formação em alternância sob a ótica dos educandos do mesmo *campus*

Conforme anteriormente informado, na recolha de dados junto aos estudantes matriculados no Proeja foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Dos 24 educandos frequentes em 2014/2, 83% concordaram em responder ao instrumento de pesquisa. A Tabela 2 mostra a distribuição dos estudantes por faixa etária na matrícula em 2014 e por ocasião da pesquisa. A tabela mostra também as características do alunado do Proeja quanto ao estado civil e sexo.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por faixa etária na matrícula e por ocasião da pesquisa, bem como o estado civil e o gênero dos estudantes do Proeja participantes da pesquisa, expressos em (%).

Faixa etária	Matrícula %	Atual %	Estado civil	%	Gênero	%
18 a 21 anos	25	20	Solteiro(a)	80	Masculino	60
22 a 25 anos	20	40	Casado/União Estável	15	Feminino	40
26 a 29 anos	20	15	Não informaram	5		
30 anos ou mais	10	25				
Não responderam	25	-				

Fonte: Secretaria Escolar. IF Baiano *campus* Santa Inês (2014).

Os dados mostram a predominância de jovens, pois conforme disposição legal, a categoria juventude abrange a faixa etária entre 15 e 29 anos, ainda que o curso possa admitir matrículas em idade acima deste limite. Apontam ainda para a juvenização da EJA, que tem ocorrido também em virtude da dinâmica encontrada no sistema escolar brasileiro e das pressões provenientes do mercado do trabalho, como ressaltam Antunes e Alves (2004) quando tratam das mutações no mundo do trabalho e da classe-que-vive-do-trabalho, estando a juventude aí incluída.

Verifica-se um maior número de estudantes na faixa etária entre 18 e 29 anos, ou seja, na faixa caracterizada como Juventude. Também ocorre o predomínio dos jovens solteiros e do gênero masculino. Tais constatações guardam consonância com o teor do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2006b, p. 11, grifo nosso) que salienta: “a EJA, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, **gênero**, entre outros”.

O citado documento acrescenta que as mulheres, juntamente com jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, dentre outros, “são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente” (BRASIL, 2006b, p. 11). A mulher brasileira, historicamente, enfrenta muitas batalhas em busca não só de direitos, mas do seu reconhecimento. Conquistas tiveram lugar no decorrer das últimas décadas, porém, as barreiras ainda são muitas no que se refere à luta por uma situação igualitária entre os gêneros. E a questão que se volta para o acesso e a permanência no processo de escolarização é parte dessa luta, assim como o acesso a cargos/funções e salários mais comumente ocupados pelo gênero masculino.

Não é difícil inferir que os dados relativos ao nível de escolarização de pessoas do gênero feminino apontam para a exclusão, principalmente quando se considera o lugar da mulher no casamento, atuando nas funções de esposa, mãe, responsável pela administração das atividades domésticas em geral e ainda ter que colaborar com a renda familiar, assumir atividades de trabalho informal, etc. Tal condição ocorre com maior frequência com mulheres das camadas menos abastadas da população brasileira.

Assim, chama-se a atenção para o debate que cerca o direito à educação e a presença do gênero feminino em salas de EJA, que vêm se firmando como um espaço no qual as mulheres têm adentrado. Isso colabora para a superação ou, ao menos, um enfrentamento à situação de exclusão de pessoas desse gênero do processo educativo escolar. O próprio Documento Base (BRASIL, 2006b) diz que:

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, [...] tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, [...] para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, [...], firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (p. 34).

Importa dizer que alguns trabalhos⁷⁶ apontam para uma ocupação dos bancos escolares de turmas do Proeja por mulheres. Percebe-se assim a busca pela escolarização e pela qualificação profissional por parte do gênero feminino, dadas as condições impostas pelo mercado de trabalho. Soma-se a isso o fato de o Programa ser ofertado, em grande parte, por instituições públicas que têm um histórico de excelência no ensino da EP, a saber, os IFs. É preciso que tais instituições, ao organizarem sua oferta não objetivem apenas o atendimento às exigências do mercado.

No que tange às questões de gênero, há alguns estudos que apontam para fatos significativos, a exemplo do que foi desenvolvido por Klein (2012), tendo por contexto a CFR de São José do Cedro, em Santa Catarina. A autora cita Lacki (2012) para explicar que as escolas localizadas nos espaços rurais deveriam ter por compromisso formar cidadãos dotados de mais autoconfiança e autossuficiência técnica. Tal autossuficiência lhes permitiria melhorar sua capacidade e competência, tornando-os ativos e capazes de buscar soluções para os problemas vividos. Porém, observa-se que, nas educandas, a autoconfiança nem sempre se

⁷⁶ GODINHO, A. N. C. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. In: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**. 2015, Florianópolis.
MENEZES, C. S. A participação feminina em turmas da Educação de Jovens e Adultos. 2005. **V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE** – Recife, setembro 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/f>. Acesso em: 16 jun. 2016.

manifesta, o que ocorre até mesmo por não receberem o estímulo necessário do próprio meio (KLEIN, 2012).

Klein (2012), por meio de entrevista com uma docente, verifica que as educandas passam por diversas dificuldades no cotidiano escolar pelo fato de estudantes do gênero masculino não atribuírem a elas uma participação satisfatória em atividades que consideram ser tipicamente voltadas para os homens. A autora aponta a falta de apoio das famílias para que as estudantes permaneçam na escola. Este fato se dá em razão de não se reconhecer que seja importante a mulher dominar questões referentes ao trabalho agrícola. E informa ainda que os familiares de algumas educandas que estavam grávidas não as permitiram mais frequentar a escola.

Nesse mesmo estudo, Klein (2012) traz a forma de pensar de estudantes do gênero masculino quanto à presença de jovens do gênero feminino em cursos voltados para a área agrícola. Há os que pensam que aquele tipo de escola não seja lugar para mulheres, visto que estas pouco colaboram nas atividades da lavoura. Contudo, fica claro o respeito pelas estudantes. Todavia, quando indagado acerca de estudar com diversas professoras, o estudante responde que **a condição de professora é diferente.**

Por parte das educandas, Klein (2012) traz indicativos de que as notas que alcançam acabam sendo superiores às notas dos educandos, mas no que se referem às atividades que exigem força física, elas acabam não alcançando os mesmos resultados que eles. Verifica-se ainda que as estudantes não alcançam o espaço desejado junto aos seus pais quando se trata da aplicação dos conhecimentos adquiridos.

É bem possível que tal forma de pensar e se postar diante da condição feminina na escola e enquanto profissional seja fruto da formação recebida no seio familiar. Verifica-se aqui a força do patriarcalismo e a dificuldade de aceitação da interferência feminina quando se trata de adentrar espaços de representatividade e de tomada de decisões. Nobre (1998, p. 1), citado por Klein (2012), advoga que “o trabalho e a visão de mulheres, filhas e filhos é negligenciada, como se os interesses do pai incluíssem os de todos”.

O constante desse trabalho remete ao que Moraes (1977) já observava quanto à origem da divisão natural do trabalho e o que era considerado como o lugar da mulher no que se refere às atividades laborais. Em seus primórdios, a sociedade humana organizou-se a partir do que ficou conhecido como divisão natural do trabalho. À época vivia-se em tribos e, em virtude da força física que detinham, os homens realizavam o trabalho “mais pesado” (a guerra, a caça,

a pesca, etc.), enquanto que às mulheres cabia o trabalho “mais leve” (tecer, cuidar dos filhos, preparar alimentos, etc.).

Com o passar do tempo, enquanto os homens ainda se digladiavam com os animais, a mulher jogava alguns grãos de milho ao redor da casa e observava o que ocorria, descobrindo que os grãos se desenvolviam em menor tempo em terreno úmido. Logo aprendeu a semear outros tipos de grãos e a colher, percebendo ainda que, ao descartar alimentos, alguns tipos de animais se aproximavam, tornando possível a domesticação de alguns. Assim, ao observar os períodos e em que locais as sementes melhor se desenvolviam, acabou por criar uma tecnologia primitiva. Com isso, o homem continuou a caçar e a guerrear enquanto a mulher passou a criar e semear (MORAES, 1977).

Nos trabalhos visitados, nota-se que em pleno século XXI ainda há uma forte presença da desigualdade de gênero. Pode-se inferir que tal questão tenha suas raízes no patriarcado que vem vitimando o gênero feminino, sejam as mulheres oriundas de espaços urbanos ou rurais. Muitos são os fatores que fortalecem tal postura, inclusive o fato de muitas mulheres pensarem ser mais cômodo permanecer conforme está posta a sua realidade e acabam por repetir que as coisas sempre foram assim. Logo, a acomodação ao que lhes é imposto colabora para que não busquem pelos seus direitos.

Percebe-se, por parte dos educandos, falas carregadas de machismo e preconceito para com as estudantes. Evidenciando-se, deste modo, uma grande dificuldade em estabelecer o diálogo com o diferente, entendendo que elas são vistas como diferentes.

No trabalho desenvolvido por Silva e Mota (2010) acerca da CFR de Cameté (PA), observa-se a existência de distinção entre as atividades praticadas nos ambientes familiar e escolar. Junto às suas famílias, as mulheres conciliam as atividades domésticas com a agricultura. Na escola, os monitores dividem as atividades a serem realizadas, enquanto que em casa quem realiza este papel é o pai. Assim, as mulheres encontram-se sempre à mercê das decisões de alguém do gênero masculino, sendo reproduzida a ideia de que o homem decide e organiza e à mulher cabe a obediência. As autoras citam Carneiro (1998) para dizer que as relações de gênero colaboram para a definição do lugar do sujeito em um grupo social, conferindo-lhe direitos e atribuições peculiares.

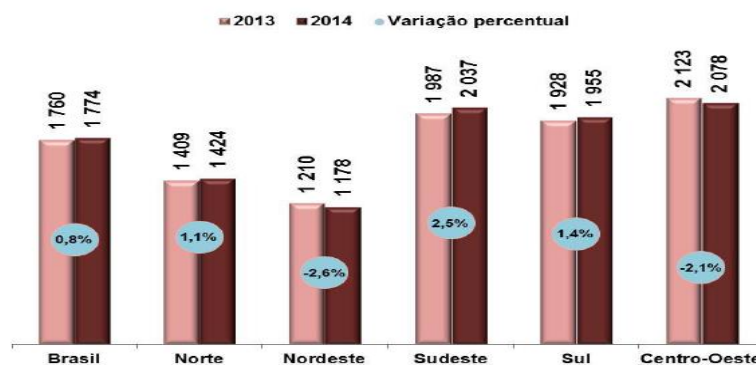
A força da ideologia que orienta e dá sentido às relações sociais de gênero sustenta a hierarquização das posições femininas e masculinas no interior da família e na sociedade mesmo quando, em termos objetivos, a mulher assume o lugar tradicionalmente atribuído ao homem (CARNEIRO, 1998, p.88).

As autoras observam, nesse trabalho, a validação por parte dos envolvidos no processo educativo do tipo de socialização apreendida no seio da família a qual a escola dá continuidade, enquadrando os estudantes nas categorias homem e mulher. Tal ocorre a partir de mecanismos, por exemplo, a divisão das atividades em leves e pesadas, o que colabora para a naturalização de valores que buscam tornar comuns ou mesmo naturalizar comportamentos para cada gênero. Então, a partir da entrada na CFR, as educandas passam por mudanças dentro de um processo que as levam a superar ou reforçar os valores que lhes foram transmitidos desde a relação familiar. As autoras atentam para o fato de que na instituição escolar recriam-se situações que reforçam as relações familiares. Tal condição propicia a convivência de forma desigual, o que leva a se mobilizar formas de resistência ou de enfrentamento da situação (SILVA; MOTA, 2010).

No que se refere ao número de pessoas na família dos estudantes participantes da pesquisa, 70% informaram não ter filhos, 15% disseram ter 2 filhos, 10% têm apenas um filho e 5% informou ter 9 filhos. Quanto à renda familiar, considerando-se os rendimentos de todos os membros, observou-se que 55% das famílias vivem com menos de um salário mínimo e 45% alcançam de 1 a 2 salários mínimos. O resultado apurado em princípio guarda semelhança com o que foi observado em nível nacional em 2013/2014, quando o rendimento médio mensal domiciliar foi próximo de 2 salários mínimos (IBGE, 2014).

Entretanto, os dados do IBGE/Pnad indicam sensível variação em função da região, sendo os menores rendimentos médios apurados para a região Nordeste, conforme mostra o Gráfico 5. Tal informação coaduna com os dados de vulnerabilidade social registrados para alguns municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, nos quais mais de 60% das famílias vivem com uma renda familiar *per capita* de até ½ (meio) salário mínimo.

Gráfico 5 – Rendimento médio do trabalho domiciliar em 2013/2014.



Fonte: IBGE, 2014.

A Tabela 3 mostra os resultados obtidos ao se indagar acerca de qual o nível de colaboração dos estudantes para o sustento de suas famílias.

Tabela 3 – Nível de participação dos entrevistados na formação da renda familiar.

Forma de colaboração para o sustento da família	%
É o único responsável	5
É o principal responsável	15
É contribuinte, mas não com a maior parte da renda	15
Ainda não contribui	65

Fonte: Questionário realizado pela pesquisadora, 2014.

A colaboração com a formação da renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, “face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho” tem sido um fator apontado pelo Documento Base do Proeja (2007, p. 18) como um dos motivadores para o aumento do número de jovens com escolaridade descontínua na EJA. Logo, são jovens e adultos oriundos de famílias de baixa renda, buscando um ensino de qualidade e lutando por uma oportunidade de emprego ao final da formação, com o objetivo de melhoria da qualidade de vida familiar.

Dentre os motivos que levaram esses estudantes a se afastarem da escola, incluem-se o fato de casar-se muito cedo e não poder concluir os estudos, a ocorrência da gravidez que tornava a distância uma dificuldade e o comodismo.

Apesar da existência de programas e de políticas que visam o acesso de pessoas jovens e adultas na escola básica, e dentre eles encontra-se o Proeja, tais ações não efetivam o cumprimento do direito à educação, pois não garantem a permanência e o êxito por parte desses educandos nos cursos ofertados. Reconhece-se o papel significativo do Proeja na busca pela garantia a esse direito, porém, ainda há que se refletir acerca das formas de organização e de oferta do Programa, considerando os índices observados de abandono em diversos estudos já realizados, principalmente nos cursos ofertados pelos IFs.

Há que se dizer que se vive um contexto em que os indicadores de repetência e de saída prematura da instituição escolar apontam para a desigualdade de condições de acesso, permanência e êxito por parte dos homens e das mulheres que compõem o público da EJA. Um contexto no qual um importante número de pessoas jovens e adultas ainda se encontra excluído do sistema educacional. Entretanto, considerando tudo o que já foi até aqui exposto, garantir a permanência desse público em instituições como os IFs, reconhecidas por sua excelência e ensino de qualidade, é um desafio que está posto.

A Tabela 4 registra a condição de empregabilidade quando da matrícula no Proeja.

Tabela 4 – Condição de empregabilidade antes da matrícula no Proeja.

Condição	%
Desempregado	65
Empregado com carteira assinada	5
Diaristas, tarefeiros e “bicos”	15
Pensionista e ajuda aos pais	5
Trabalho por conta própria	10

Fonte: Questionário realizado pela pesquisadora, 2014.

A Tabela 5 apresenta a situação da população de 15 anos ou mais de idade quanto à posição na ocupação - Brasil 2014.

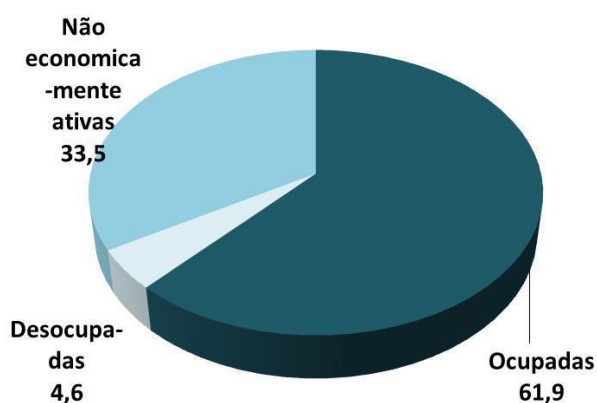
Tabela 5 – Pessoas de 15 anos de idade ou mais, ocupadas por posição na ocupação - Brasil 2014.

Posição na ocupação	Distribuição (%)	Contingente (em milhões)	Var 2014/2013 (%)
Empregados com carteira de trabalho	39,5	38,9	1,0
Militares e estatutários	7,3	7,2	0,4
Empregados sem carteira	14,6	14,4	2,4
Trabalhadores domésticos	6,5	6,4	0,3
Conta própria	21,4	21,1	6,3
Empregador	3,8	3,7	2,9
Não remunerados e auto	7,0	6,9	9,5
Total	100,0	98,6	2,9

Fonte: IBGE/Pnad, 2014

Importante salientar que a falta de empregabilidade também pode ser pensada pelo viés da falta de confiabilidade do próprio mercado, ao não valorizar a modalidade de ensino em questão. Tendo em vista que as pessoas que se matriculam em cursos desta natureza são, em sua maioria, aquelas tratadas pelos governantes como um “grupo populacional” a ter sua condição estudantil e sociolaboral reparada, alega-se assim, que o mercado simplesmente dá continuidade ao processo de exclusão a elas já imposto (OLIVEIRA, 2011). O Gráfico 6 demonstra a situação da empregabilidade de pessoas com 15 anos de idade ou mais no Brasil, em 2014.

Gráfico 6 – Distribuição das pessoas de 15 anos de idade ou mais, por condição na atividade - Brasil – 2014, em (%).



	2013 (em milhões)	2014 (em milhões)	Var (%)
Total	156,6	159,2	1,7
Ocupadas	95,9	98,6	2,9
Desocupadas	6,6	7,3	9,3
Não economicamente ativas	54,1	53,4	-1,3

Fonte: IBGE/Pnad, 2014.

Não há dúvidas quanto ao fato de a mecanização causar mudanças nas relações de trabalho. O Agronegócio é fortalecido enquanto que o trabalhador rural brasileiro é enfraquecido. Não é difícil observar que este, que antes orientava e desenvolvia todo um processo de plantio/colheita manual de culturas variadas, agora controla máquinas. Os trabalhadores temporários têm buscado na cidade a sobrevivência em setores com os quais não estão familiarizados, como a construção civil, por exemplo. Estes, pode-se deduzir, são os mais atingidos pelo processo de mecanização do campo. Muitos, sem dúvida, são os homens e as mulheres do campo, substituídos pela automação. Desta maneira, é complexo afirmar que o crescimento nos setores produtivos vem para compensar os impactos causados no emprego, quando uma única máquina faz o trabalho de várias pessoas.

No semiárido baiano, que é uma região propícia para a implementação de tecnologias, a desigualdade na distribuição de renda empurra cada vez mais trabalhadores para a informalidade. Esta é uma região que impõe grandes dificuldades para a agropecuária em virtude de ser inóspita. Durante o período das “secas”, essa região do estado baiano sofre com a destruição das lavouras e a perda de um grande número de animais, o que leva um significativo número de pessoas a se defrontar com a fome e a escassez de água. Tal condição também provoca a migração para outras regiões, ficando os trabalhadores à mercê de todo o tipo de tratamento em busca de trabalho.

Não é difícil deduzir que, por não deterem certo nível de qualificação, tais trabalhadores não são realocados em outros postos de trabalho. Aqueles que desejam permanecer no campo ainda tentam trabalhar com culturas diferentes, saindo do cultivo de cana para o cultivo e colheita do café, por exemplo. Porém, são culturas que apresentam ciclos diferentes. A sazonalidade de certas culturas faz com que se agrave o desemprego no campo. Isto quando essas pessoas não são submetidas ao trabalho quase que escravo em áreas de menor produção que ainda dependem da mão de obra humana. Não se pode esquecer que situação análoga ocorre em locais em que têm lugar plantio de eucalipto em grande escala. Observa-se também a redução de terras pertencentes aos povos indígenas e quilombolas e a forma como esse tipo de plantio reduz a agricultura produzida pelas famílias camponesas. Ficam prejudicados os agricultores familiares, que acabam caindo na informalidade.

A partir da leitura de Alves (1999, 2000), Antunes (1998, 1999) e Pochmann (1999), verifica-se que o capitalismo, a partir das técnicas flexíveis de produção, favorece ainda mais os elementos constituintes do processo de produção de mercadorias, criando-se, assim, novos setores produtivos. Junto a tudo isso vem a flexibilização do trabalho, que faz aumentar o número de trabalhadores desempregados no país, sejam pessoas que foram demitidas de seus postos de trabalho, sejam os que chegam em busca de espaço. Tal condição compele essas pessoas a realizar atividades precárias, de baixo rendimento e sem nenhuma formalização.

Com a precarização do trabalho, crescem o desemprego, o subemprego e a informalidade, o que se observa não apenas em países considerados de economia subdesenvolvida. É a informalidade tornando-se meio de garantia de sustento e o subemprego sendo visto como uma “válvula de escape” para os trabalhadores que têm pouca qualificação. Estes passam a perceber salários baixíssimos e a trabalhar sob condições de risco: sem proteção, expostos à violência e a acidentes.

Ao analisar a situação, Pochmann (2001, p. 79) comenta que: “O subemprego e outras formas de sobrevivência respondem pela parte menos visível do excedente de mão de obra porque envolvem os trabalhadores que fazem ‘bicos’ para sobreviver e também procuram por trabalho, assim como aqueles que deixam de buscar uma colocação”.

Na atualidade, tem lugar uma nova informalidade, ou seja, aquela que surge a partir da nova organização do trabalho, no atual momento da globalização, quando as necessidades humanas se transformam e acabam por interferir até mesmo no conceito de emprego e nas próprias relações de trabalho. Quando se considera economias de países subdesenvolvidos, o processo de modernização não acompanha o ritmo e a intensidade da urbanização, o que reforça o

desemprego e o subemprego. Preocupante é o fato de que esta pode ser uma condição duradoura, visto que tais trabalhadores acabam por não conseguir retornar à economia formal (ALVES, 1999, 2000; ANTUNES, 1998, 1999; POCHMANN, 1999).

Por ocasião da aplicação do questionário, apenas 10% dos estudantes informaram ter realizado o Ensino Fundamental em um curso de EJA. Buscou-se, então, os motivos que levaram à matrícula no Proeja, quais sejam: ter uma profissão (70%), concluir o Ensino Médio (5%), preparar-se para o Enem e o vestibular (5%), acreditar na forma como o curso é ofertado (50%), outros (15%). Importa esclarecer que os estudantes poderiam indicar mais de uma alternativa apresentada, assim, 40% dos participantes apontaram 3 ou mais alternativas. Com relação aos outros motivos para matrícula no Proeja, foram citados: concluir o Ensino Médio; buscar conhecimento para a comunidade de origem; possibilidade de alcançar um emprego melhor e de somar novas técnicas de se trabalhar o solo para transmiti-las à comunidade.

Em vários trabalhos disponíveis são verificados motivos próximos para o retorno à escola. Muitos se aproximam dos que foram pautados pelos estudantes do *campus* Santa Inês. Dentre os mais apontados, encontram-se: a pretensão de mudança das condições de trabalho, o anseio por cursar o Ensino Médio, a busca por satisfação pessoal, a possibilidade de cursar o Ensino Superior e a necessidade de atualização de informações e técnicas.

A Tabela 6 traz as informações alcançadas quanto ao que estimula e fortalece a frequência dos participantes no curso.

Tabela 6 – Fatores que estimulam a frequência dos participantes no Proeja.

Estímulo para a frequência ao curso	%
O curso ofertado atende as suas expectativas	80
A estrutura do curso permite organizar suas condições de estudos	20
A metodologia utilizada os ajuda nas atividades diárias (alternância)	35
O curso vai contribuir para a sua vida profissional	5

Fonte: Questionário realizado pela pesquisadora, 2014.

Novamente, os estudantes poderiam indicar mais de uma das alternativas apresentadas e 30% deles apontaram 2 ou mais. No que se refere à pretensão de continuar os estudos após o término do Ensino Médio, 50% responderam positivamente, 5% responderam negativamente, 40% informaram que ainda não haviam se decidido e 5% não responderam a esse questionamento.

Em relação ao que acreditavam que o Proeja lhes permitiria, 40% apontaram a possibilidade de trabalhar na área de formação ofertada; 10% informaram que seria trabalhar na propriedade da sua família e 50% indicaram as duas opções.

Os participantes informaram ver na PA uma possibilidade de colaboração para a melhoria da qualidade de vida tanto familiar quanto das comunidades. Essa colaboração se daria levando informações e implantando projetos desenvolvidos durante o TE (10%), prestando assistência técnica (20%), ajudando os pais na agricultura e com trabalho social (5%).

No que se relaciona ao sentimento de segurança ao desenvolver as atividades propostas durante o TC, 90% dos participantes responderam positivamente, 5% informaram não se sentir seguros em virtude da falta de colaboração dos moradores e apenas 5% não responderam a esse questionamento.

A partir desse dado, verifica-se que, mesmo com todos os desafios enfrentados e as barreiras que vão se impondo no desenvolver da proposta formativa, a maioria dos estudantes sente segurança ao levar para a família/a comunidade os conhecimentos que desenvolveu/aprimorou no decorrer do TE. Tal segurança também pode ser proveniente da laboralidade dos educandos, ou seja, por trazerem consigo saberes que colaboraram para o desenvolvimento dessa proposta. Fica evidente que as dificuldades não se apresentam apenas por parte da instituição escolar, mas também por parte da comunidade. Tal condição pode ser consequência da dificuldade de realização de um contato mais próximo com as famílias, evidenciada pelos entrevistados. Há também que se considerar a resistência ao novo, ou seja, a força da crença nas formas de se desenvolver as atividades do dia a dia a partir do senso comum, das práticas já arraigadas a partir das tradições de cada comunidade.

5.3 Os estudantes do *campus* Castanhal – a diversidade evidente

Reitera-se aqui a diversidade representada pelos educandos atendidos por meio da oferta do Proeja pelo *campus* Castanhal. No período de 2007 a 2011 foram ofertadas 40 vagas e em 2012 e 2013 foram disponibilizadas 50 vagas para ingresso no curso. A idade dos matriculados é bastante variada, porém, 80% ainda encontravam-se na faixa etária considerada Juventude, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos educandos do Curso Proeja no IF do Pará *campus* Castanhal, por faixa etária na matrícula, no período de 2007 a 2013 em (%).

Faixa etária	2007	2009	2010	2011	2012	2013
	%					
De 18 a 23 anos	65	68	69	69	44	54
De 24 a 29 anos	15	25	17	23	44	30
De 30 a 36 anos	20	07	14	08	12	16
Alunos matriculados	40	40	36	39	48	50

Fonte: IFPA - *Campus* Castanhal – Documentos.

Na primeira turma, inscreveram-se 46 candidatos e o instrumento utilizado no processo seletivo foi a entrevista. Os estudantes eram oriundos de Assentamentos Rurais, sendo a turma constituída por 65% de homens e 35% de mulheres, dos quais 80% se formaram. Em 2009, o curso atendeu egressos do Programa Saberes da Terra. Inscreveram-se 87 candidatos e o processo seletivo deu-se por meio de uma redação. Dentre os matriculados, 93% eram jovens, sendo 77,5% homens e 22,5% mulheres, de modo que formaram-se 65% dos ingressantes. Já em 2010, o público atendido foi de remanescentes de comunidades quilombolas. Inscreveram-se 81 candidatos e o processo seletivo ocorreu mediante entrevista.

Dos matriculados, 86% eram jovens e a turma era constituída por 75% de homens e 25% de mulheres, sendo que 65% se formaram (IFPA-CA, 2015). Em 2011, o curso voltou-se para um público heterogêneo abrangendo egressos do Programa Saberes da Terra e agricultores familiares tradicionais. Foram 125 inscritos e após o processo seletivo, foram matriculados 39 estudantes representados por 72% de homens e 28% de mulheres, sendo que destes, 92% eram jovens.

Em 2012, o curso destinou-se aos egressos do Programa Saberes da Terra e inscreveram-se 75 candidatos, que foram selecionados por meio de uma entrevista. Dentre os matriculados, 88% eram jovens e havia 87,5% de homens e 12,5% de mulheres. No ano de 2013, o *campus* ofertou o Proeja com vistas a atender às comunidades agroextrativistas de Portel, Melgaço, Currálinho e Oeiras do Pará. Inscreveram-se 119 candidatos e o processo seletivo ocorreu mediante entrevista. Dentre os matriculados, 84% eram jovens, sendo 76% homens e 24% mulheres (IFPA-CA, 2015).

Chama-se a atenção para as faixas etárias dos estudantes que formaram as turmas ofertadas até o ano 2013. O grande número de estudantes jovens buscando a EJA traz à tona questões ligadas à juvenização⁷⁷ desta modalidade de ensino.

Importa ressaltar que em 2010, quando a turma foi constituída de remanescentes de comunidades quilombolas, realizou-se um questionário diagnóstico com a participação de 95% dos estudantes e após a tabulação dos dados, verificou-se que eram provenientes de 10 municípios e oriundos de comunidades e territórios quilombolas. No que refere à raça/etnia, 89% eram negros e 8% eram pardos. Nota-se ainda que 64% dos participantes se autoidentificaram como agricultores familiares, 6% como ribeirinhos e 28% como produtores rurais (IFPA-CA, 2015).

Os dados recolhidos permitem deduzir que o *campus* Castanhal considera as várias comunidades e as suas realidades, logo, não é difícil perceber que a proposta de formação ofertada passa por adequações ao se voltar para os diferentes públicos que vêm atendendo. Isto pelo fato de se saber que cada público tem seus objetivos e que cada alternante visa ao crescimento como estudante e como cidadão. São desafios postos pela própria estrutura das comunidades dentro do estado do Pará, bem como a oferta da proposta de formação passa por definições que demandam a participação da coletividade, o que não deve ser fácil, pois envolve diferentes olhares, ideias e visões.

Públicos diferentes, objetivos diferentes, um desenvolvimento diferente, apesar de se tratar da mesma área de formação. Uma proposta que exige dos seus atores envolvimento, reflexão contínua, dinamismo e um processo de contínuo acompanhamento e avaliação. Frise-se a importância do contato com as comunidades para que tal dinamismo possa ter lugar, assim como a oferta de formação continuada para docentes e corpo técnico, o que será evidenciado a partir das entrevistas realizadas, dispostas no tópico que segue.

5.3.1 O processo formativo sob o ponto de vista de alguns atores

Com o intuito de conhecer melhor o Proeja ofertado pelo *campus* Castanhal, realizou-se entrevistas com um gestor, uma TAE e uma docente. Tais entrevistas foram efetuadas via e-

⁷⁷ Cf. CARRANO, P. Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Formação de educadores de jovens e adultos**. MACHADO M. M. (Org.). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 103-118.
CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Paraná. **Anais**. p. 7803-7815.

mail após encaminhamento do Projeto de Pesquisa do qual constam os objetivos a serem alcançados e os instrumentos a serem utilizados pela pesquisadora, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por ocasião da entrevista que segue, havia uma turma no primeiro ano, duas no segundo e uma no terceiro.

A TAE é especialista, atua junto ao Proeja como membro da equipe pedagógica, trabalha há 20 anos na rede federal de ensino e doravante será referida como Iara. De acordo com a entrevistada, a proposta do curso ofertado foi organizada em 2005 e o mesmo teve início em 2006, a partir da observância de uma demanda dos movimentos sociais, especialmente do MST. A instituição, então, por meio de uma parceria com o Incra, por intermédio do Pronera, deu início ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA, atendendo a jovens e adultos procedentes de assentamentos rurais. Em 2009, outra turma foi formada e a partir de então a oferta tornou-se regular (informação verbal).⁷⁸

Merece destaque a importância das parcerias, pois estas tornam possível uma articulação, de cunho formal ou não, entre a escola e organizações da sociedade civil, com o objetivo de trocar experiências/informações ou mesmo destinar recursos para a realização de projetos. Nesse sentido, a construção do projeto pedagógico contou com a participação de representantes do MST, de educadores do *campus* Castanhal, que naquele momento era Escola Agrotécnica (EAFC), além de representantes do Incra. O PPC passou por uma reformulação em 2009 e, segundo a entrevistada, em virtude do curso ser ofertado observando-se a metodologia da alternância, durante os momentos de TE, os docentes, a coordenação de acompanhamento pedagógico e representantes de educandos, reuniam-se com o objetivo de planejar e organizar as atividades a serem propostas e realizadas (informação verbal).⁷⁹

Como particularidades observadas na construção da formação em alternância, ou seja, a ressignificação da PA em virtude do contexto local, a entrevistada comentou que:

Na formação por alternância as ações precisam ser planejadas, com organização de um roteiro de atividades de pesquisa a serem realizadas. Essa era uma proposta nova, uma vez que precisa da participação de todos, ou pelos menos de um grupo significativo de docentes no planejamento do roteiro de pesquisa e nas visitas de orientação e acompanhamento do tempo comunidade. Conhecer a realidade dos educandos, suas comunidades é muito importante para ajudar no planejamento das ações e acompanhamento. O enfoque agroecológico é outro fator importante (informação verbal).⁸⁰

⁷⁸ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁷⁹ Ibid. 2015.

⁸⁰ Ibid. 2015.

O processo de implantação da PA teve início com a turma ofertada para assentados da reforma agrária. Previamente foram realizadas várias reuniões para dialogar com os movimentos sociais, com os docentes e a coordenação pedagógica do curso, assim como para estudos e formação sobre a aplicação da metodologia da PA. Houve muita participação dos docentes e discentes em reuniões para a organização das propostas de temas de pesquisa a serem realizados no TC, no planejamento das atividades formativas do TE e do TC, nas avaliações das ações do TE, na autoavaliação dos discentes e as socializações eram sempre realizadas quando do retorno das atividades de TE. Segundo a entrevistada, foi uma ação de formação bem planejada, organizada e sistematizada (informação verbal).⁸¹

A implantação de outras turmas com a progressiva expansão anual do número de turmas e alunos culminou no acúmulo de atividades, principalmente porque os docentes também atuam nas turmas regulares, dificultando a realização de reuniões para planejamento, o acompanhamento e a organização sistemática das pesquisas do TC. Entre as dificuldades enfrentadas para o emprego da PA está o acompanhamento *in loco* das atividades realizadas durante o TC, visto que são muitos estudantes e muitas comunidades a serem visitadas. O deslocamento dos docentes é dificultado em razão da distância destes em relação ao *campus* e das demais atividades por eles realizadas junto aos outros cursos e turmas. Tendo-se em mente as dificuldades de acompanhamento, pensou-se como alternativa, na realização de visitas de forma alternada entre as comunidades atendidas (informação verbal).⁸²

Verificam-se dificuldades idênticas às enfrentadas pelo *campus* Santa Inês quanto ao acompanhamento das atividades durante o TC. No que se refere à atuação dos docentes do Proeja em diferentes cursos, esta não é uma exclusividade dos *campi* Santa Inês e Castanhal. Trata-se de uma realidade comum a vários outros *campi* da rede federal de ensino, conforme se observa em diferentes estudos disponibilizados via internet. Tal realidade também fica explícita em relatos de docentes participantes deste trabalho. Dentre os desafios para a materialização do Proeja e o trabalho com diferentes modalidades, conforme Moura (2006), está a formação docente, porém:

Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Na verdade, todos os professores podem e devem atuar na Educação de Jovens e Adultos, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus

⁸¹ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F)

⁸² Ibid. 2015.

modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (p. 13).

Sem discordar do autor é possível dizer que é preciso compreender as dificuldades pelas quais passam os docentes que dividem suas atividades entre diferentes cursos e cargas horárias, apesar da pouca oferta de formação por parte do Governo Federal. Entende-se também que a formação não deve abranger apenas o Proeja, mas também a EP em si, dada a integração proposta pelo Programa.

Quanto à organização do currículo voltado para a PA, “a organização do currículo é flexível, mas que precisa ser muito bem planejada”. Considerando o fato de que se deve atentar para a realidade dos estudantes, nas disciplinas profissionalizantes são destacadas as culturas ou cultivos realizados pelas comunidades dos educandos. Os estudantes levam um plano de pesquisa para o TC, o que exige a realização de encontros de planejamento entre os docentes, objetivando elaborar/atualizar o roteiro, sendo este baseado na temática estudada durante o TE (informação verbal).⁸³

O Documento Base do Proeja fundamenta essa flexibilização pelo que aponta de possibilidade de suplantação de modelos curriculares tradicionais e rígidos e admite que o currículo seja definido como uma organização na qual se articulam experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, a partir da observação das particularidades de cunho histórico, econômico e sociocultural do meio em que se desenvolverá o processo formativo proposto, não sendo, assim, uma proposta pré-definida (BRASIL, 2006).

Acerca de como se dá a vinculação entre educação e trabalho no currículo praticado, comentou-se que “o trabalho é componente essencial nas ações curriculares, visto que é tido como princípio educativo. Os trabalhos nos projetos produtivos e pedagógicos são realizados a partir da reflexão do que é o trabalho na vida dos educandos, na sua realidade” (informação verbal).⁸⁴

O trabalho como princípio educativo é um tema amplamente debatido quando se trata das suas relações com a educação. As dimensões ontológica, que se refere à criação da vida humana e histórica, que relaciona-se com as transformações sociais, são observadas nesse tipo de estudo. Sabe-se que em uma sociedade capitalista o trabalho torna-se mercadoria e o trabalhador não tem poderes sobre o que produz, ficando para os detentores do capital a posse do que é produzido pelo trabalhador, resultando na alienação deste. Esse entendimento leva a

⁸³ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁸⁴ Ibid. 2015.

refletir a respeito de como ofertar uma formação escolar tendo o trabalho como princípio educativo em um país regido pelo capital, que, por sua vez, explora a todo tempo o trabalhador estudante.

No que concerne aos limites da formação em alternância frente aos avanços do capitalismo no campo brasileiro, considerando-se o público para o qual ela se volta, a TAE posicionou-se dizendo que:

O público para a qual ela se volta é o agricultor familiar, e esse tipo de formação ajuda na compreensão da sua realidade, no uso de uma agricultura sem uso de produtos químicos, com base na preservação do ambiente, com a produção voltada para os mercados locais e para a própria alimentação da família. Não entendo que a formação por alternância encontra limites frente aos avanços do capitalismo, da produção em larga escala e modernizante, pois a formação proposta vislumbra o conhecimento da realidade agrícola como um todo, porém enfatizando a agricultura familiar (informação verbal).⁸⁵

O posicionamento da TAE traz algumas questões para pensar. O desenvolvimento do capitalismo no cenário brasileiro é um tema motivador de intensos debates que alimenta polêmicas e divergências. Via de regra, as discussões se concentram na função do capitalismo em relação ao papel da estrutura fundiária no campo, ou melhor dizendo, para o limite da expansão do capital e as articulações entre agricultura e indústria.

Importa dizer que autores como Fernandes (2001, 2006, 2013), tratam de maneira particular, do que chamam de Paradigma da Questão Agrária (PQA). Este paradigma encerra o desenvolvimento da agricultura desde a crítica às relações capitalistas e não capitalistas de produção e revela as contradições, os conflitos e os limites desse modelo, tendo a sua suplantação por perspectiva. O que chama a atenção no avanço do capitalismo é a necessidade de produção deliberada de desenvolvimento desigual que vem marcando o campo brasileiro e a sociedade como um todo. Um desenvolvimento que traz em si uma agropecuária de exportação que afronta duramente a Agricultura Familiar.

É interessante destacar que os professores que atuam junto ao Proeja não haviam experienciado a docência em cursos voltados para a EJA ou com a formação em alternância, contudo, a instituição tem oportunizado a formação continuada para os mesmos. Ao se referir aos estudantes, a entrevistada deixou patente o fato de os mesmos demonstrarem ter

⁸⁵ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

expectativas quanto ao curso, no que se refere à profissionalização e à inserção no mundo do trabalho (informação verbal).⁸⁶

Com vistas a aprofundar as informações colhidas, realizou-se questionamentos que exigiram tanto o entendimento da TAE quanto de um dos gestores do curso, que é docente, trabalha há 8 anos na rede federal de ensino e coordena o Proeja há 1 ano e 4 meses, doravante identificado como Daniel.

Quanto aos princípios norteadores da PA, observados no desenvolvimento da prática, foram apontados a organização dos períodos em que os estudantes frequentam a escola, alternados com os momentos de retorno às suas comunidades, a complementação da formação moral, bem como o desenvolvimento local sustentável como eixo norteador entre homem e meio ambiente (informação verbal).⁸⁷

No mesmo foco, a TAE Iara elencou a realização dos tempos e espaços formativos, a formação em tempo integral, a articulação entre educação e trabalho que conta com a realização de atividades que englobam teoria e prática, considerando-se o trabalho como princípio educativo, a realização da pesquisa acerca de temas voltados para a realidade dos educandos e a valorização dos conhecimentos destes para o processo de ensino e aprendizagem, a partir da formação proposta (informação verbal).⁸⁸

A respeito dos problemas e avanços vividos na construção de uma proposta educacional baseada na PA, acredita-se que o principal entrave seja a falta de treinamento dos profissionais envolvidos, com vistas a encararem essa metodologia de trabalho, além de ser difícil conciliar as agendas de todos, para que possam participar das atividades integradas (informação verbal).⁸⁹ Para Iara, essa:

É uma construção que está em constante transformação, exige dinamicidade e engajamento dos professores para que o processo esteja sempre em evolução. Alguns professores compreendem bem a proposta e estão sempre participando das ações e buscando aprimorar suas ações. Ao passo que outros não veem a necessidade de estar sempre atuantes na proposta. Isso é um problema e faz com que a proposta avance em alguns aspectos, mas também apresente recuos. É importante em todos os tempos de formação que sejam realizados todos os acompanhamentos e socializações das pesquisas da realidade e em alguns momentos isso não acontece, causando um prejuízo ao processo de aprendizagem, desmotivação dos alunos pela

⁸⁶ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁸⁷ Entrevista concedida por DANIEL. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO G).

⁸⁸ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁸⁹ Entrevista concedida por DANIEL. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO G).

realização da pesquisa. Em algumas turmas as ações avançam bastante devido ao engajamento dos docentes e em outras, não (informação verbal).⁹⁰

No que se refere aos desafios encontrados por ocasião da implementação da proposta de formação por alternância, o coordenador comentou que seria “o de entender as diversas propostas das diferentes comunidades observadas nas mesorregiões paraenses: comunidades quilombolas, assentados, ribeirinhos, etc.” (informação verbal).⁹¹ Em relação a esse ponto, Iara comenta que esses desafios se constituem em:

1. Acompanhamento e orientação das atividades de pesquisa dos educandos nas suas comunidades. Devido à realização das atividades de aulas dos demais cursos regulares, o tempo dos docentes ficava reduzido para as atividades junto aos educandos do PROEJA; 2. Professores acreditarem e se inserirem de fato na proposta de formação, valorizando todos os espaços formativos. Muitos achavam que quando o educando não estava no espaço sala de aula, sob a supervisão direta do professor não estava em formação; 3. Dialogar em conjunto professores e educandos sobre o plano de pesquisa a ser realizada na realidade. Muitas vezes o próprio professor tem dificuldade de propor questões para o plano e coletar as informações no processo de socialização, para subsidiar a continuidade das ações pedagógicas do curso (informação verbal).⁹²

Além dos desafios citados pelos entrevistados, a partir das leituras das obras de Nosella (1977, 2011, 2013) e Silva (2000, 2010) é possível inferir que a implementação da PA possui uma dinâmica determinada por diferentes fatores, dentre eles, o interesse e a organização das comunidades a serem atendidas e os possíveis parceiros. É necessariamente um processo participativo que precisa garantir tanto a valorização dos saberes quanto o potencial local. Um processo que demanda acompanhamento contínuo e avaliação constante.

A pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado por uma docente⁹³ do Proeja ofertado pelo *campus* Castanhal, doravante identificada como Heloísa, contribui com relevantes impressões em relação ao curso ora analisado e que foram reiteradas em entrevista. Merece destacar que vem sendo feito contato com esta docente desde 2013, em virtude do interesse da pesquisadora na experiência desenvolvida junto ao Proeja.

Buscou-se, inicialmente, a visão da docente a respeito da forma de oferta da alternância na atualidade, tendo em vista a ênfase filosófica das EFAs. Até o ponto que conhece:

⁹⁰ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁹¹ Entrevista concedida por DANIEL. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO G).

⁹² Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

⁹³ A docente entrevistada é membro do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do *campus* Castanhal, atuou como Professora do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), do convênio entre *campus* Belém, do IFPA e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e trabalhou com a EaD durante 2 anos e 6 meses e atuou junto a 2 turmas do PROEJA, nos anos de 2009 e 2010.

São as EFAs, juntamente com as Casas Familiares Rurais - CFRs, as instituições que mais conseguem seguir a abordagem da Pedagogia da Alternância, considerando suas origens desde a França, com destaque mais enfático às CFRs. Mas existem várias outras práticas de uso da Alternância, sem, no entanto, considerar a Pedagogia da Alternância em todo seu aspecto filosófico. Às vezes só utiliza mesmo o conceito de se alternar tempos e espaços, sem compromisso mais afinado com a relação entre aprendizagem e trabalho ou conhecimento da cultura do aluno (informação verbal).⁹⁴

O entendimento da docente remete às obras de Nosella (1977, 2011, 2013), de Arroyo, Caldart e Molina (2004) e de Gimonet (1998, 2007), nas quais se depreende que há o reconhecimento da importância formativa proveniente de uma proposta de formação em alternância. Isto ocorre mesmo com as contradições observadas no que se refere tanto ao campo conceitual quanto ao epistemológico que permeiam o debate da PA, as incertezas e dificuldades frente às teorias que abarcam tal proposta e as vicissitudes da prática. Porém, a natureza dessa proposta de formação vincula a vida familiar/comunitária ao mundo do trabalho. É preciso reconhecer a PA como uma proposta singular, todavia, não se ignora que a mesma também pode ser problemática em diferentes sentidos.

Fator que não pode ser desconsiderado é que cada instituição escolar, a partir do contexto em que se encontra inserida, propõe o processo formativo em conformidade com o que constitui o seu território, assim, toda a idiosincrasia do território fica evidente no processo formativo. Vários são os temas que constituem esse processo, dentre eles as questões agrária, ambiental, política e social.

⁹⁴ Entrevista concedida por HELOÍSA. [2013]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2013. Entrevista escrita (ANEXO H).

6 AS EXPERIÊNCIAS ESTUDADAS – ESPECIFICIDADES QUE APONTAM PARA UMA MESMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO

Tendo como foco a importância da opção de formação, a partir dos depoimentos dos participantes nos dois *campi* eleitos como *loci* de pesquisa, depreende-se que ao ofertarem os cursos sob a forma da PA, tem-se a perspectiva de melhor discutir as questões voltadas para o desenvolvimento sustentável no campo, a Agricultura Familiar e os impactos das tecnologias que se renovam em curto espaço temporal.

Da mesma forma, pautam-se as questões voltadas para o território e a atuação dos educandos como parceiros e verdadeiros protagonistas do processo de formação de jovens e adultos, além da disseminação de práticas agrícolas que resultarão em melhorias na qualidade de vida tanto das famílias dos alternantes quanto das comunidades em si.

No desenvolvimento sustentável, tem-se claramente sendo observado, um dos pilares da PA, bem como um dos elementos que apontam para a forma de organização e de oferta dos cursos analisados, fatores observados a partir dos objetivos deste trabalho.

Fica, portanto, evidente a preocupação dos *campi* quanto à realidade que os cerca, em especial as peculiaridades regionais. As questões voltadas para os povos do campo não fogem aos olhos das instituições, assim como a importância da Agricultura Familiar e a realidade do Agronegócio no país. Propõe-se a formação geral dos educandos partindo-se das realidades regionais e de contextos diferenciados de comunidades pertencentes a duas regiões diferentes, porém, uma formação com certas aproximações.

A formação ofertada não ignora a organização e as demandas do mundo do trabalho. Há que se lembrar que a sociedade brasileira é cindida em classes e que o mundo do trabalho sofre pressões de uma sociedade capitalista para a qual os trabalhadores do campo e da cidade “ganham o que é justo pela sua produção” (FRIGOTTO, 2005, p.63). Para tanto, parte-se da pressuposição de que quem detém o capital, assim como quem vende a força de trabalho, “o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha” (FRIGOTTO, 2005, p.63).

Não se olvida que, para isso, é preciso considerar o histórico e as origens da PA, da mesma forma que se faz necessário ressignificar a alternância, dado o contexto em que tal proposta é praticada. No que se refere ao *campus* Santa Inês, é fundamental sublinhar que a oferta do curso surgiu em resposta às demandas por parte das comunidades atendidas. No *campus*

Castanhal, o curso inicialmente foi ofertado para atender à demanda de movimentos sociais, por meio de uma parceria com o Incra/Pronea, destinada ao atendimento de jovens e adultos oriundos de assentamentos rurais.

Identificam-se aqui alguns movimentos realizados pelos *campi* que foram fundamentais no momento da definição e estruturação da oferta dos cursos. As parcerias entre as instituições evidenciaram sua importância, dadas as possibilidades que abrem para a formação dos educandos, a avaliação dos resultados obtidos e a (re)adequação da oferta.

Os dois cursos analisados pautaram-se numa concepção bastante aproximada: o *campus* Castanhal propõe a definição de um eixo integrador e de eixos norteadores e o *campus* Santa Inês orienta o desenvolvimento de sua proposta a partir de módulos e eixos temáticos. Observa-se que os *campi* cuidaram para que os Projetos dos cursos fossem organizados em atendimento às normativas que valorizam as especificidades da Educação do Campo e àquilo que determina a legislação relativa ao Proeja. Com isso, trata-se de duas esferas educacionais que apontam para particularidades que precisam ser cuidadosamente observadas, merecendo ainda ressaltar a participação da EP nesse contexto de formação. Todos esses campos demandam a organização de um currículo integrado que, dialeticamente, atente para a realidade rural local, além da integração de saberes caracterizantes da formação em alternância.

No que tange ao processo seletivo, ficou evidente nos depoimentos de Gabriel e Arthur, que, para o *campus* Santa Inês, é algo a ser revisto e reestruturado, considerando as peculiaridades da oferta. Quanto ao processo utilizado pelo *campus* Castanhal, verifica-se uma variação, o que aponta para uma seleção mais ajustada tanto ao perfil dos candidatos quanto à modalidade ofertada.

A (re)estruturação do processo seletivo para a EJA constitui-se em um dos desafios para os *campi*, visto que há uma necessidade de observação do perfil do estudante que busca essa modalidade, além das características e demandas que esta traz em si.

O retorno à instituição escolar pelos educandos do *campus* Castanhal deu-se por diversas razões já descritas. Merece destaque a ampliação da renda mensal percebida, a obtenção de uma capacitação profissional e o desejo de colaborar com a comunidade, objetivando a mudança da realidade local. Conhecer essas motivações torna possível estruturar ações a serem desenvolvidas no decorrer do curso, abrindo espaço para a aproximação e o diálogo com os estudantes, no sentido de almejar um diferencial na sua formação geral.

No que se refere à idade dos matriculados no Proeja ofertado pelo *campus* Santa Inês, observa-se a predominância da faixa etária considerada como Juventude, situação também verificada em todas as turmas ofertadas pelo *campus* Castanhal, no período 2007-2013. Paiva (2006b) denuncia que o processo de juvenilização da EJA aponta para o fracasso dos sistemas regulares de ensino, quando se trata da Educação Básica ofertada no país. Por seu turno, Carrano (2008) advoga ser necessária a busca por alternativas capazes de produzir espaços culturalmente significativos e que atendam à diversidade dos sujeitos jovens, em razão de estes não serem apenas estudantes. Tal proposição leva a refletir em relação às indagações como: quem são esses sujeitos, por que motivos buscaram a EJA e como organizar e ofertar uma proposta adequada às suas necessidades/especificidades. Não se pode ignorar que esse processo seja causado, inclusive, pelos resultados, às vezes múltiplos, de insucesso e do abandono do ensino dito “regular”.

Quanto ao tipo de alternância praticada, os dois *campi* se propõem realizar a PA Integrativa Real ou Copulativa, tomando como referência o Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006. Este tipo de alternância requer um envolvimento legítimo entre tempos e espaços formativos para que aos educandos seja possível concatenar as ações, refletir acerca delas e reestruturá-las, ou seja, realizar o processo de ação-reflexão-ação. Nesse tipo de alternância, atividade produtiva e processo formativo não são concebidos como atividades separadas, tornando-se necessário exceder o trivial padrão baseado em momentos voltados para a teoria e momentos voltados para a prática. No tocante às bases de implementação da alternância, sempre é oportuno refletir sobre as ponderações de Gimonet (1998):

[...] Sua introdução [da alternância] modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade [...] A formação por alternância também não pode ser reduzida, como é o caso muitas vezes, a simples relações binárias do tipo: teoria-prática, escola-empresa, trabalho profissional-formação escolar, emprego-formação, saber experiencial - saber livresco... Na medida em que se coloca o acento sobre o institucional, o cognitivo, o relacional ou outras aprendizagens. A realidade é bem mais complexa e se queremos entender os segredos da formação alternada, convém definir-lhe os componentes e suas interações, hierarquizá-los e organizá-los numa perspectiva sistêmica. Somente assim deixa-se o simples método pedagógico para encarar a colocação em prática de um sistema educativo (p. 51).

As minúcias que constituem o processo pedagógico têm sido objeto de avaliações periódicas e, no entendimento de Elisa (informação verbal),⁹⁵ a alternância desenvolvida pelo *campus* Santa Inês não chega à Real, mas dela se aproxima, já que se tem por perspectiva trazer a realidade dos educandos do Proeja e dela partir.

Considerando-se os aprofundamentos acerca da PA, o constante dos PPCs analisados, e os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa, entende-se ser relevante ressaltar as impressões obtidas a respeito das questões que nortearam o trabalho. Frise-se que a investigação destina-se à compreensão da formação proposta e o que se observa a partir da *práxis* das instituições, ou seja, o que realmente se imprime na vivência dos participantes do processo de ensino e aprendizagem. Nessa ótica, há que se considerar os desafios enfrentados quando da proposição, organização e implantação de uma oferta de formação fundamentada nos princípios da PA, sem que se olvide a natureza e a origem das instituições ofertantes. Reitere-se que da primeira turma ofertada pelo *campus* Santa Inês, fizeram parte estudantes oriundos de 17 comunidades localizadas em dois municípios e que as turmas ofertadas pelo *campus* Castanhal atendem a uma significativa diversidade de sujeitos e de comunidades.

Depois de várias análises, pode-se inferir que a PA ainda não foi totalmente desvelada pelos profissionais do *campus* Santa Inês, sendo importante amadurecer e conhecer o verdadeiro potencial didático-pedagógico que tal formação possibilita, com o intuito de alcançá-lo. Com base em leituras diversas (NOSELLA, 1977, 2013, 2016; RIBEIRO, 2008a; 2008b), pode-se concluir que não é bastante conceber a PA como uma estratégia que objetiva meramente aproximar vida escolar e realidade vivida. Assim como importa compreender que esta não se resume a uma metodologia que apenas possibilite uma maior flexibilização/organização de tempos e calendários. A partir dos citados autores fica evidente que a metodologia motiva e proporciona a aplicação dos conhecimentos construídos/enriquecidos/adquiridos pelos estudantes de diversas formas, mesmo que tais adequações demandadas pela vida camponesa não sejam uma exclusividade da PA.

Desta feita, a PA pretende, em conformidade com Gimonet (2007), situar o alternante como protagonista de sua formação, sendo este alguém que aprende, pesquisa e constrói. Opta-se por métodos favoráveis à produção de saberes a partir dos estudantes, tornando-se um processo de ensino e aprendizagem que transcende a simples aquisição de informações.

⁹⁵ Entrevista concedida por ELISA. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3 (00:42:05). (ANEXO B).

Este é o motivo de Gimonet (1985) alertar que a alternância efetiva não perdura se não houver uma abertura da instituição escolar para o contexto que se encontra ao seu redor. Uma abertura que se guia pela constante busca por incorporar e reelaborar no decorrer do processo formativo dos alternantes os conhecimentos historicamente construídos a partir do vivido no seio da família, das organizações e movimentos dos quais participam.

Assim, não se pode preterir da observação das ferramentas pedagógicas características desse tipo de formação e sua utilização, e também de considerar o público a ser atendido em sua diversidade e peculiaridades. Há técnicas e atividades específicas que colaborarão para que se alcance os objetivos propostos.

Para o *campus* Castanhal, o Plano de Formação “é a expressão de uma política, dentro de um ciclo-período, constituindo-se em um contrato entre os jovens em formação e os parceiros da formação [...]” (IFPA-CA, 2012, p. 20), bem como:

Contém todos os conhecimentos escolares, temas dos planos de estudos, as visitas, os cursos, as palestras, os estágios, ou seja, todas as atividades propostas para cada ciclo do processo de formação. É o instrumento pedagógico que visa estimular a prática da interdisciplinaridade (IFPA-CA, 2012, p. 20).

Já o *campus* Santa Inês considera o Plano de Estudo, uma “ferramenta que tem por finalidade orientar o processo de formação do educando” (IF BAIANO-SI, 2013, p. 16).

Não se intenta responsabilizar a escola como principal e única instância de atuação em prol da melhoria da agricultura local, pois é visível e notória a necessidade de implantação de políticas voltadas para o espaço rural brasileiro, que considerem as diferentes realidades tanto locais quanto ambientais e culturais que permeiam o território nacional.

Um assunto amplamente debatido com os participantes da pesquisa referiu-se às dificuldades encontradas na oferta da formação em alternância principalmente no âmbito do Proeja. Ficou evidente o entendimento de que o Programa foi imposto à rede federal de ensino sem que os profissionais estivessem preparados para sua oferta, o que causou olhares desgostosos e um sentimento de repulsa quando se trata de trabalhar com o público que o compõe. Conseqüentemente, esse público acabou por ser rotulado de várias formas, sendo desmerecido pelos estudantes e docentes de outras modalidades e níveis de ensino, criando-se uma resistência a esse tipo de oferta.

Verificou-se que, em geral, os educandos da EJA tornam-se bastante integrados entre si, todavia, na relação entre estes e os demais discentes, verifica-se preconceitos relativos à origem, à situação de EJA, ao estudo em ritmo de PA, dentre outros. Ainda é mais

preocupante o fato de que esse tipo de resistência não parte apenas de outros estudantes, mas também de docentes que os consideram “alunos fracos no estudo, sem base” (informação verbal).⁹⁶

Ficou nítida a necessidade de os envolvidos com o curso ofertado pelo *campus* Santa Inês terem maior clareza do que é a EJA e de sua real importância, o que pode se tornar uma via para a construção de uma identidade com a modalidade e influir no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma mais efetiva. Tem-se a mesma compreensão quanto à necessidade de realização de estudos acerca da Educação do Campo, da EP e da PA.

Observa-se no docente um dos principais protagonistas nos processos de mudança, motivo pelo qual sua formação e prática promovem a realização de estudos diversos. A formação desses profissionais, além de qualificá-los, colabora para a sua valorização. Nessa ótica, são sempre oportunas as ponderações de Freire (1996):

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (p. 22).

O autor ainda acrescenta que “o que teríamos que fazer, então, seria, [...], ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, [...], um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar” (2007, p. 39). No mesmo sentido está a reflexão manifesta por Freire e Nogueira (1993, p.40): “Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica”.

O *campus* Castanhal, segundo a TAE Iara, oferta a formação continuada aos docentes do Proeja (informação verbal),⁹⁷. Enquanto que, para o *campus* Santa Inês, ficou nítido nos depoimentos dos participantes da pesquisa que esta é uma das dificuldades enfrentadas. Houve uma iniciativa no início, porém, ainda não havia sido possível algo maior para o embasamento do trabalho com a alternância. Alguns fatores interferiram na realização da formação, o que fica evidente em falas de docentes e de gestores, que sinalizam como entrave a greve dos servidores, que teve lugar em um momento crucial para o início do curso. Assim,

⁹⁶ Entrevista concedida por HELOÍSA. [2013]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2013. Entrevista escrita (ANEXO H).

⁹⁷ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

a formação que seria realizada em momentos de encontros pedagógicos acabou por não acontecer conforme previsto.

A respeito do processo metodológico, o coordenador do curso ressaltou que se tem sempre um debate, pois “a verdadeira dificuldade é a implementação do TC, com exceção das áreas técnicas e de Linguagens” (informação verbal).⁹⁸

Nesse ponto, importa refletir acerca da organização curricular. Quando se trata do currículo é preciso cuidar para que o aprofundamento teórico necessário seja realizado, visto que a formação em alternância demanda a eleição de práticas que se voltem tanto para a formação no campo técnico quanto no humanístico. Uma oferta que considere a PA demanda da instituição escolar uma reorganização inclusive no âmbito da avaliação, daí a importância da formação.

Chama-se atenção aqui para as obrigatoriedades a serem cumpridas em virtude do sistema federal de ensino, no que tange a esse fator, dado o fato de ser exigida uma nota mínima para a aprovação dos educandos. Ou seja, mesmo que haja uma proposta de se assumir uma avaliação de cunho qualitativo, os resultados alcançados pelos estudantes e observados pelos docentes são representados quantitativamente. Assim, ainda que a avaliação seja compreendida como processo, continua-se privilegiando a avaliação formal, que acaba ocorrendo em momentos determinados de antemão pelo docente e no formato de provas, trabalhos, testes e outros, valorizando-se o formato tradicional, numa perspectiva de realização unilateral da avaliação, visto que as decisões de como esta deve ocorrer, fixa-se no poder de decisão do docente.

Tal condição conflita com a proposta da PA, na qual a avaliação se dá de forma participativa, o que significa que o estudante não é avaliado por meio do sistema tradicional de formação de notas oriundas de provas. Ela se constitui em um processo que, por ser contínuo, observa e considera todas as atividades desenvolvidas pelo alternante, bem como sua participação, o desenvolvimento de projetos dentro da propriedade familiar, a maneira como se dá o relacionamento entre estudantes no decorrer do TE, quando a maioria deles encontra-se dividindo os espaços do internato e seu envolvimento dentro da comunidade de origem.

A formação em alternância tem por objetivo a formação integral do educando, assim, a avaliação formativa é um fator constituinte desse processo, ao final do qual elabora-se um

⁹⁸ Entrevista concedida por DANIEL. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO G).

parecer fazendo-se constar os aspectos que apontam o desenvolvimento do estudante. No que diz respeito a esse conteúdo, Pereira (2005, p. 61) advoga que “a avaliação formativa se insere no centro do processo de formação do educando, considerando-o como sujeito de sua aprendizagem”.

Tanto a integração curricular quanto a formação em alternância pressupõem a superação da tradicional fragmentação do conhecimento, dos conteúdos. Não há aqui estímulo à oferta de disciplinas estanques. Busca-se a flexibilidade do currículo, o diálogo entre saberes e áreas do conhecimento, e a aprendizagem vinculada à realidade.

Para que se impeça a fragmentação, faz-se imprescindível vencer os obstáculos que dificultam o diálogo e a integração, mediante a participação dos sujeitos envolvidos, tal como se observa na organização do Plano de Curso do *campus* Castanhal. Não se cogita a sobreposição de disciplinas, muito menos o entendimento de que o ensino profissionalizante apenas teve a carga horária que lhe é correspondente incluída nos períodos letivos, sendo puramente acrescentada ao Ensino Médio. Considera-se o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos do processo educativo. Processo este que se encontra sob constante reflexão e (re)construção. A mesma reflexão se dá quanto às relações existentes entre tais esferas e os sujeitos envolvidos nesse processo. Na valorização dos saberes e experiências dos alternantes, tem-se a base para um trabalho que vise à ruptura com a organização disciplinar tradicional e a com fragmentação do conhecimento, em razão de tal vivência ser carregada de cultura, de saberes do cotidiano.

Portanto, a realização da formação continuada é primordial para gestores, docentes e profissionais do setor pedagógico. Uma capacitação que se some à experiência acumulada com o tipo eleito de oferta. Tanto docentes quanto gestores participantes desta pesquisa apontaram para a preocupação com a oferta de uma formação que inclua a PA e a EJA, visto que às vezes se trabalha tanto com o Ensino Médio Integrado, com educandos que se encontram em idade “regular” e com a EJA.

Infere-se que a oferta de formação continuada para o corpo docente e demais profissionais do *campus* Santa Inês passa a se constituir numa demanda urgente, visto que contribuirá diretamente para a integração curricular. Essa é uma grande chance para que a formação ofertada seja enriquecida pelo diálogo que permeia esses momentos. Reitere-se a importância atestada pelos participantes da pesquisa quanto aos encontros pedagógicos e de planejamento para a busca da integração. Tal integração foi essencial para a compreensão do currículo

proposto pelo curso ofertado, em face das peculiaridades de sua organização, como se verifica no PPC (IF BAIANO-SI, 2012).

Tal formação é essencial para que se oportunize aos envolvidos conhecer as possibilidades que se abrem com a formação em alternância, assim como as ferramentas demandadas e utilizadas nesse tipo de formação, a teoria básica a ela relacionada que envolve seus princípios orientadores e uma prática diferenciada pensada e desenvolvida de forma própria e apropriada às comunidades camponesas. Tais ferramentas certamente não dispensam o uso das TICs, logo, a oferta de disciplinas que abordem as TICs, ainda que para uso básico de informática, é algo a ser considerado pelo *campus*. Pode-se, todavia, pensar em interdisciplinaridade/transversalidade caso não seja possível criar uma disciplina específica.

A ênfase no uso das novas tecnologias é reiterada pelos estudantes do *campus* Santa Inês, tendo a necessidade formativa em Informática sido por eles apontada em momentos diversos. Em diferentes contatos na escuta da juventude rural, observou-se que o protagonismo do jovem do campo não se limita às ferramentas físicas, mas ao processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento tecnológico que os alcança sob diferentes formas requer das instituições escolares uma (re)organização para se incluir tais ferramentas como parceiras no citado processo.

Percebe-se que o *campus* Santa Inês considera os possíveis resultados desse tipo de formação no que se refere não apenas à gestão e à sustentabilidade, mas também às possibilidades de melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de suas famílias e comunidades de origem. Essa melhoria pode se apresentar de diferentes formas, ou seja, no que diz respeito às questões econômicas, formativas e ao trato com o ambiente; no que se refere à continuidade de estudos e ao desenvolvimento de habilidades e competências para a gerência de propriedades rurais e – por que não? – para a permanência desses educandos no meio camponês, caso optem por isso.

Os profissionais dos dois *campi* apontaram para a necessidade de maior aproximação com as comunidades atendidas, assim como de se considerar no planejamento o número de atividades a serem desenvolvidas pelo corpo docente. Mesmo assim, fica registrado o esforço empreendido para que o acompanhamento seja realizado, ainda que por um número menor de pessoas.

A aproximação dos cursos com as comunidades certamente irá colaborar ainda mais para o desenvolvimento sustentável das propriedades, sejam elas voltadas ou não para a Agricultura

Familiar, influenciando direta ou indiretamente na melhoria da qualidade de vida dos educandos e das comunidades. A partir da manifestação dos docentes, verifica-se que este fator precisa ser melhor discutido e fortalecido.

Os dois *campi* reconhecem a necessidade de se conhecer a realidade dos educandos atendidos, todavia, enfrentam dificuldades para que ocorra um melhor acompanhamento das famílias/comunidades envolvidas. Afinal, tal ação demanda, dentre outros fatores, o deslocamento dos profissionais dos *campi* por longas distâncias, o que também dificulta a participação de um maior número de docentes, uma vez que também atendem a outros cursos. Dentre as principais dificuldades citadas pelos participantes da pesquisa nos dois *campi*, a realização e o acompanhamento das atividades durante o TC apresenta-se como algo a ser destacado.

Reitere-se que ambos os *campi* atendem a um significativo número de comunidades e no caso do *campus* Castanhal, também há um expressivo número de estudantes, logo, de famílias. Condição que acaba por gerar dificuldades para a realização de procedimentos metodológicos no que se refere à PA, afetando o conhecimento da realidade dos alternantes e, por consequência, dificultando a troca de saberes e de experiências entre estes e a instituição, mais precisamente com os docentes.

Entende-se que a ação de visitação às famílias/comunidades traz em si uma forte possibilidade de colaboração para o (re)planejamento do que está por vir. Trata-se de um momento ímpar e essencial para uma abordagem a partir de um currículo integrado, que propicia a docentes, gestores e setor pedagógico, um panorama mais nítido do que deve ser considerado dentro do percurso formativo desses educandos. Torna-se possível ter contato com o contexto vivido pelos alternantes e pensar caminhos propícios para o desenvolvimento dos conteúdos previstos nos eixos em que se estrutura o curso. Fica evidente em alguns depoimentos que o que problematizam e o que trazem para as Colocações em Comum, dão margem para a efetivação desta prática. Há docentes que enfatizaram sua dificuldade de realizar o que chamaram de “fazer o contraponto” (informação verbal)⁹⁹ pelo fato de não ter partilhado as experiências com os educandos.

Volta-se novamente à tese posta para este trabalho, no sentido de se buscar novas possibilidades para a (re)estruturação de cursos voltados aos jovens e adultos, pela formação

⁹⁹ Entrevista concedida por ALICE. [2014]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Santa Inês. 2014. Arquivo mp3. (00:38:25).

em alternância. Atenta-se para questões primordiais que a PA traz em seu bojo: a integração de saberes na perspectiva da Educação Popular, ter na realidade o ponto de partida para as atividades propostas e a valorização dos saberes dos alternantes.

Quanto à forma como se dá a aproximação da instituição com as comunidades de origem, o Dia de Campo ganhou destaque tanto nas falas de gestores quanto de estudantes. Sobre esse assunto, importa revisitar a obra de Nosella (1977) quando trata do dinamismo necessário entre a instituição escolar e a realidade. As dificuldades que se colocam impedem um contato mais próximo com as famílias/comunidades, podendo obscurecer esse dinamismo. Afinal, esse contato possibilita um momento único de interação entre docentes e educandos, visto que a presença e a orientação daqueles colaboram para a obtenção de resultados diferenciados no processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se exemplificar a importância dessa proximidade por ocasião da realização dos Dias de Campo pelos estudantes e profissionais do *campus* Santa Inês. Esses são momentos que, mesmo carecendo de reestruturação, permitem a efetiva construção de uma relação de troca, bem como de integração de saberes e de constituição da relação teoria-prática.

Gimonet (2007) advoga que este é um contato que colabora para a integração e a conseqüente descentralização das disciplinas, permitindo uma comunicação diferenciada e balizada na realidade, mediando, inclusive, a relação que perpassa os componentes do processo: o alternante, o contexto, os saberes, o outro, o nós (coletivo).

A respeito do *campus* Castanhal, merece destaque a variação na procura pelo curso, ainda que o número de candidatos sempre estivesse acima do número de vagas ofertadas. Houve também variação nos números que apontam o abandono e nos indicativos de conclusão do curso dentro de cada turma.

Quanto aos motivos do abandono nos cursos, os coordenadores dos dois *campi* apontam diferentes razões. Para o *campus* Castanhal, mesmo que tal ocorrência se dê em índices abaixo do considerado mínimo, os motivos observados são: as situações familiares, tais como enfermidade de pessoas que compõem a parentela do estudante e a ocorrência de gravidez inesperada. Para o *campus* Santa Inês, a busca por um espaço no mundo do trabalho se evidencia e há também a formação de uma nova família a partir do casamento.

No que tange ao abandono, é inegável o fato de os trabalhadores estudantes precisarem decidir entre estudar ou trabalhar, por conta da impossibilidade de conciliar essas duas

esferas, sendo que, em regra, opta-se pelo trabalho. Isso aponta exatamente para o contrário do previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), que em seu artigo 4º estabelece o dever do Estado em **garantir** “[...] a oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Outro fator comum aos dois *campi* é a rotatividade docente. De acordo com as informações obtidas, esta é uma situação que tem lugar principalmente quando se trata de algumas disciplinas voltadas para a formação geral. A pouca experiência anterior junto à EJA, ao Proeja ou com a formação em alternância, pode ser um dos fatores causadores dessa rotatividade.

É apropriado lembrar que muito do fazer docente, das peculiaridades que tornam únicas cada modalidade de ensino e das diferentes propostas de formação vai sendo apreendido a partir do desempenho da profissão. Assim, a partir do engajamento do profissional, a *práxis* passa a sofrer alterações e os saberes/conhecimentos são assimilados, revistos, aplicados, compartilhados. Têm-se, então, lugares para novos conceitos e novas atitudes.

Algo que aproxima efetivamente os dois *campi* é o fato de se propor a trabalhar com jovens e adultos agricultores. Reitere-se que as distâncias percorridas pelos estudantes para chegar às instituições são consideráveis. Percebe-se aí parte do esforço realizado na busca pela formação e a clareza acerca da importância do curso, do Programa em si e da forma como se deu a oferta.

Destaque-se a importância dos documentos disponibilizados pelos dois *campi*. Dentre eles, merecem destaque, no que se refere ao *campus* Santa Inês, o documento intitulado Democratização da Educação e o Relatório Proeja (IF BAIANO-SI, 2013), no qual a Assistente Social traz importantes informações a respeito dos estudantes da primeira turma do curso em alternância. Os dados recolhidos pela profissional do *campus* de certa forma são corroborados pelos que foram obtidos nesta pesquisa a partir da aplicação do questionário junto aos educandos.

Quanto ao *campus* Castanhal, destaca-se o levantamento realizado pela TAE (IFPA-CA, 2015), que trouxe dados acerca dos educandos da turma Quilombola. Tal documento contém informações diferenciadas, ressaltando o modo de vida e a cultura desses educandos. Saliente-se que o sentimento de pertença é evidenciado nos sujeitos alternantes dos dois *campi*, bem como sua identidade camponesa e experiência de vida.

Registre-se a participação de muitos dos estudantes em sindicatos, movimentos sociais e atividades comunitárias, o que lhes propicia uma significativa formação política e colabora para o desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes permite olhar a própria realidade a partir de um prisma diferente e buscar sua transformação. Tal comportamento remete a Freire (2010) quando trata da busca pela emancipação:

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo (p. 53).

Não se ignora o fato de que os estudantes matriculados no *campus* Santa Inês já desenvolviam atividades laborais em algum ramo da agropecuária, portanto, ofereceram novos desafios à instituição de ensino. Na verdade, esses educandos já traziam consigo parte da formação e muito do saber popular se fazia presente em suas práticas. Tal reconhecimento está presente nos depoimentos dos gestores e docentes do curso. Nota-se aí a abertura para um importante espaço de diálogo entre os saberes escolares e os saberes de experiência de que a instituição pode lançar mão para explorar melhor a realidade dos educandos.

Os educandos participantes da pesquisa explicitaram suas dificuldades para alcançar uma renda que seja suficiente para atender às suas famílias, então, nos momentos reservados ao TC, além de realizarem as atividades propostas pelos docentes, desenvolviam atividades laborais variadas, de acordo com as habilidades de cada um. Também voltavam a textos e atividades anteriores, como forma de rever o conteúdo e também elaboravam, por exemplo, relatórios solicitados pelos docentes.

Verifica-se que cursos integrados organizados a partir de Eixos Temáticos, tal qual o ofertado pelo *campus* Santa Inês, concebem o trabalho como eixo integrador. Como já foi dito, trata-se de integrar não apenas o Ensino Médio à EP, mas observar as particularidades da Educação do Campo e da EJA, buscando ofertar a formação em alternância.

Verifica-se em Gimonet (1998) que a formação em alternância não é uma facilidade pedagógica e que, ao se considerar esse tipo de formação, é preciso adentrar à pedagogia da complexidade. A PA vai além de buscar a interação teoria-prática e são vários os atores e experiências que precisam se integrar nesse processo. Os saberes articulam-se ao contexto vivido, dialogando com as questões sociais e não sendo possibilitadas polarizações. Nenhum saber se sobrepõe a outro em significância.

Reafirme-se a importância do contato com as comunidades de origem dos alternantes, com o intuito de se conhecer o máximo possível de seu contexto familiar e laboral para que o trabalho possa, então, ser desenvolvido enquanto princípio educativo. Nessa ótica, a integração se materializa tendo em mente o que Silva (2011) denomina como princípio da indissociabilidade:

[...] respeitando, porém, as especificidades, a relação entre conhecimentos gerais e tecnológicos ou específicos. Tal perspectiva, construída sobre o eixo integrador trabalho-ciência-cultura-tecnologia, dada sua complexidade e a forma histórica desses elementos em nossa sociedade, impõe necessariamente o envolvimento direto dos sujeitos da escola por meio do estudo e da reflexão crítica profunda acerca do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, permitindo maior aproximação de uma possível integração do mundo da cultura com o mundo do trabalho, de uma articulação mais consistente entre formação geral e profissional (p. 323).

Tomando-se por base a leitura de Nosella (1977), deduz-se que o desconhecimento da realidade laboral, do meio familiar e comunitário, pode vir a ser um limitador na realização da proposta de formação, afinal, corre-se o risco de negar saberes que poderiam ser a base para a proposição ou o replanejamento de ações futuras. Esse tipo de contato possibilitaria também a participação das comunidades na (re)construção e na avaliação da proposta, concedendo a esta um fôlego renovado. A realidade seria mais fortemente evidenciada e daria melhor embasamento para a estruturação dos Eixos Temáticos propostos, passando estes a ter maior compatibilidade com o vivido.

No que tange ao acompanhamento do curso ofertado pelo *campus* Santa Inês, pontua-se como fator importante a sucessão de pessoas na coordenação do curso. O próprio Coordenador, à época, já analisava a importância de se investir na formação do profissional a assumir tal função, assim como de se incentivar o grupo de docentes a iniciar e finalizar o curso, tornando o trabalho mais conciso e o acompanhamento mais apropriado. Cabe mencionar a dedicação observada por parte do Coordenador, que acompanhou alguns momentos dessa pesquisa. Percebe-se a presença da dedicação e da amorosidade, o que remete a Freire (2005) quando diz:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (p. 92).

O Dia de Campo, apesar das dificuldades enfrentadas para a sua realização, permite que os saberes, populares e científicos, sejam evidenciados e valorizados. Enfatize-se a ação e dedicação dos educandos do Proeja para que a atividade alcançasse os objetivos propostos.

Tem-se aí um momento diferenciado, quando os saberes reafirmados ou desenvolvidos durante o TE são relacionados à prática cotidiana das comunidades.

Essa atividade constitui-se em um espaço no qual os participantes são convidados e incentivados a desafiar a si mesmos em uma superação de limites e desenvolvimento de novas habilidades, como, por exemplo, a organização de palestras, material impresso e expressar-se publicamente. Não há dúvidas quanto à importância desse momento para o pequeno agricultor familiar que tem a oportunidade de conhecer novas técnicas de plantio e manejo que poderão ser praticadas em sua propriedade, o que ficou patente durante a apresentação realizada pelos estudantes acerca da cultura do maracujazeiro. Questões básicas foram sanadas e novas práticas foram demonstradas.

A presença e participação do Coordenador no Dia de Campo se mostraram muito relevantes, pois ele assumiu um espaço e uma responsabilidade que foi além da docência. A orientação e o acompanhamento prestados aos educandos possibilitaram um alto grau de envolvimento, propiciando a atuação com dedicação e segurança. A proximidade com a terra e o sentimento de pertença dos participantes e dos estudantes a todo tempo vinham à tona. Este Dia de Campo foi realizado na comunidade da Lagoa da Roça, município de Brejões, no dia 28 de março de 2015. O espaço utilizado foi a Escola Municipal “Raimundo Cardoso de Andrade” e estiveram presentes 22 estudantes (92% do total dos que se mantiveram frequentes até o fim do curso).

Aproximadamente 50 pessoas de diversas famílias e diferentes localidades, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos, participaram da atividade que teve início às 08h00min e término às 15h30min. A programação e o material organizado foram impressos e distribuídos aos participantes pelos estudantes (ANEXO K).

Durante a atividade foi possível observar e apreender um pouco do contexto estudado e das peculiaridades do cotidiano formativo dos estudantes. Foi possível conhecer um pouco de uma das comunidades atendidas pelo curso, além de acompanhar a forma como os alternantes se organizaram e com muita desenvoltura deram andamento às atividades previstas. Diferentes conceitos foram desenvolvidos, esclarecimentos foram prestados, saberes e práticas foram objeto de análise, sendo produzidos bons momentos de um diálogo que possibilita aos educandos se conscientizarem da necessidade de mudança no seu contexto.

Acerca dessa consciência é possível afirmar que a proposta da PA objetiva ofertar uma formação que incentive e colabore para a análise, compreensão e intervenção na realidade,

com vistas ao bem-estar dos camponeses de modo pessoal e coletivamente. Para tal, esse processo formativo objetiva o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da autonomia, da responsabilidade, do autoconhecimento e da sociabilização.

O conhecimento prévio do alternante, somado ao escolar/formal, conduzem a novas reflexões e análises, levando a um novo olhar sobre a realidade em busca de novas formas de atuação, trazendo mudanças no modo de se interferir no contexto. Essa interferência consciente fica muito clara na realização dos Dias de Campo. Diz-se isso pelo fato de os jovens que participaram dessa atividade terem demonstrado estar ampliando sua percepção da realidade, assim como suas perspectivas por meio da associação de saberes científicos e do cotidiano, tecendo a devida aplicabilidade à prática camponesa, o que os permite tecer indagações acerca de qual é o alcance e quais são as limitações do cultivo da terra a partir da tradição.

A realização da citada atividade permitiu a interação e a participação de estudantes que, durante a escuta em Roda de Conversa, falaram de suas expectativas ligadas à formação e atuação após a conclusão do curso. Uma das pretensões apontadas pelo grupo foi a de trabalhar com as comunidades, mesmo que seja em outra localidade, assim como a expectativa de continuidade dos estudos em nível superior. Alguns, filhos de pequenos agricultores assentados, informam que há assentamentos interessados na oferta de projetos que visem à melhoria da qualidade de vida.

É tão importante quanto essencial que ocorra o protagonismo desses educandos, porquanto mesmo que uma instituição de ensino se aproxime e colabore para a transformação de um contexto, ninguém é mais conhecedor desse contexto que aqueles que o vivem e sofrem com o que lhes é imposto. Em relação a esse protagonismo, Gimonet (2007) afirma que o processo formativo que considera a PA, colabora para que os jovens sejam atores do processo de formação e não simples expectadores ou objetos de ensino.

Durante esse Dia de Campo, foi realizada uma palestra acerca de como se alcançar melhorias na cultura do maracujá (Fotografia 1); uma demonstração realizada pelo Coordenador do curso acerca de como se fabricar o iogurte caseiro (Fotografia 2) e uma atividade demonstrativa que tratou de como organizar canteiros com o aproveitamento de garrafas de Polietileno Tereftalato (PET) (Fotografia 3). Frise-se que todas as atividades foram acompanhadas pelo Coordenador do curso, que fez as devidas intervenções e complementações, sempre acompanhadas de muito incentivo aos estudantes e moradores presentes.

A maior parte da população economicamente ativa do Território Vale do Jiquiriçá ocupa-se de atividades agropecuárias. No município de Brejões, o setor de pecuária, ainda pouco desenvolvido, é representado pelo gado bovino de corte. O café é a cultura de maior expressão, seguido da produção de maracujá, mandioca, mamona, sisal (agave) e feijão, que são culturas que colaboram para a economia local, e produtos hortigranjeiros.

A produção de maracujá é uma das que mais têm se desenvolvido na região. Assim, os estudantes do Proeja organizaram-se para levar aos pequenos agricultores da comunidade visitada informações que, se utilizadas, poderiam levar a melhores resultados, desde o plantio desta cultura até a colheita. Foram feitas, inclusive, algumas demonstrações acerca de como se preparar devidamente a muda, esclarecido o espaçamento a ser observado entre as covas e o preparo das mesmas para o plantio.

Fotografia 1 – Palestra realizada pelos estudantes do Proeja. Cultura do Maracujazeiro.



Fonte: OLIVEIRA, I. R., 28/03/2015.

Significativo também foi o material organizado (ANEXO K), impresso e distribuído pelos estudantes, no qual constam informações acerca de práticas agroecológicas que objetivam melhor cuidar do solo, da água e do ar. Tais práticas abarcam a produção de composto orgânico, biofertilizante rápido e receitas para o controle de pragas e doenças.

É notório que o uso do solo e da terra precisa ocorrer de forma planejada, organizada e controlada para que possa haver a gestão dessa exploração, principalmente se o enfoque predominante é a prática da agricultura. Os estudantes reconhecem a necessidade e a importância da utilização do solo a partir de técnicas que previnam a degradação ao meio ambiente. Desta forma, fica explícito que as práticas agrônômicas e ambientais, se mal conduzidas, com o passar do tempo acabam colaborando até mesmo para reforçar a condição de pobreza local.

Quanto à fabricação do iogurte caseiro, esta é uma prática sempre realizada durante os Dias de Campo por este produto poder colaborar na incrementação da merenda escolar e na complementação da alimentação das famílias. O Coordenador do Proeja, que esteve à frente dessa demonstração, juntamente com os educandos, dialogou com os presentes a respeito da importância dos nutrientes constantes desse produto.

Fotografia 2 – Fabricação de iogurte caseiro.



Fonte: OLIVEIRA, I. R., 28/03/2015.

Com o aproveitamento de garrafas PET, os estudantes demonstraram como estruturar as bordas de canteiros para uma melhor demarcação e proteção das hortaliças que ali forem plantadas. Também esclareceram a importância dessa demarcação em virtude da ocorrência da chuva, que, ao escorrer, desloca o solo causando pequenas valas que poderão causar danos ao canteiro e às mudas. Foi, então, eleito o melhor local em virtude da incidência do sol, feitas as medidas do canteiro, cavadas as bordas e colocadas as garrafas cheias de água colorida com anilina. As garrafas foram colocadas em pequenos buracos, com uma profundidade que permitisse firmá-las com o solo anteriormente retirado.

Fotografia 3 – Organização de canteiro com a utilização de garrafas PET.



Fonte: OLIVEIRA, I. R., 28/03/2015.

Tem-se, nesse momento, a materialização da PA. Teoria e a prática contribuindo para reflexão e análise de situações reais, bem como para a realização de ações que buscam alterar a realidade vivida. É nítido o crescimento dos sujeitos envolvidos em tais ações tanto no campo teórico-prático quanto no humano. Saberes locais e ciência sendo compartilhados e reestruturados.

Os estudantes observaram as possibilidades existentes no meio camponês e contribuíram para que, por meio das técnicas apreendidas, as famílias busquem alterar a realidade vivida, visando à melhoria da qualidade de vida. Ações como essa deixam patente o apego à terra e o interesse em permanecer no campo. Nesses momentos, os alternantes são peças essenciais na troca de saberes, na (re)estruturação de conceitos e na importante contribuição com o pequeno produtor para que estes atentem para a necessidade da busca por melhorias para o desenvolvimento do processo produtivo. Desta forma, também colaboram para a transformação do meio e, por consequência, para a promoção da segurança alimentar, conforme consta do PPC do curso estudado.

A formação em alternância colaborou para que novas perspectivas fossem observadas pelos estudantes, no sentido de identificarem pontos que precisavam ser ajustados e/ou fortalecidos, com o intuito de dinamizar o processo produtivo, tornando-o mais eficiente e lucrativo para os agricultores presentes. Verifica-se aí, novamente, os princípios da PA sendo praticados, quando se aplica os saberes populares de maneira integrada aos formais/científicos, com vistas à transformação do meio. Volta-se também ao conceito de *práxis* considerado para o desenvolvimento desta pesquisa, a partir do qual se concebe o homem como ser criativo que cria e transforma sua realidade e também a si mesmo.

Digno de nota foi a não presença de outros docentes durante as atividades, o que confirma os depoimentos anteriormente descritos. Ainda assim, depoimentos de docentes do *campus* Santa Inês apontaram para a necessidade de a instituição reforçar a importância da pesquisa no processo formativo, para que essa ação crie possibilidades de se lançar um olhar diferenciado para a realidade e de valorização dos usos, costumes e saberes locais, além de propiciar outras condições de intervenção junto aos pequenos agricultores, a partir do conhecimento das novas tecnologias.

Quanto ao lugar da pesquisa e do trabalho como princípio educativo na proposta do *campus* Castanhal, os educandos participam de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos docentes e realizam estágios na fazenda-escola, recebendo seus primeiros ensinamentos profissionais. A esse respeito importa lembrar que a pesquisa encontra-se dentre os princípios

de uma proposta de integração entre a EPT de Nível Médio e o Ensino Médio na modalidade EJA.

Ao tratar do papel da pesquisa, Moura (2006) comenta que:

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (p. 15).

Importa sublinhar o fato de alguns educandos da turma de Santa Inês terem sido aprovados para a realização de curso de nível superior, ficando evidente a possibilidade e, principalmente, a perspectiva de continuidade de estudos por parte dos estudantes. Registre-se que a maior parte do grupo tem por objetivo buscar a formação e voltar para a vida camponesa, sem a intenção de deixar o campo.

A decisão entre ficar ou sair do campo é algo que se apresenta para um grande número de camponeses. Muitos abandonam a prática agrícola para buscar espaço no meio urbano. É notório que muitos jovens precisam se afastar do campo por um tempo, em busca de novos conhecimentos. Há os que se especializam na área agrária, focando o retorno à vida rural. Outros tomam a decisão de abandonar a vida camponesa. Porém, em conformidade com Caldart (2009), é imperativo que se supere a ideia de que homens e mulheres camponeses têm que ser preparados para permanecerem no campo ou afastarem-se da vida rural. Importa que a eles sejam possibilitadas as condições que lhes permitam fazer a opção que melhor lhes couber. E isso pode ter início com a oferta de uma educação que tenha suas bases no modo de vida do camponês. Desta forma, poderão definir entre sair ou permanecer no campo. Porém, nele permanecendo, terão condições de participar ativamente da produção de sua existência.

A ação colaborativa entre os estudantes da turma foi algo bastante evidenciado em depoimentos de gestores, docentes e discentes. Tal comportamento denota um alto grau de companheirismo, que traz de forma implícita a necessidade de proteção, de dar as mãos por um mesmo objetivo, de não deixar o outro fraquejar, de assumir espaços e momentos nos quais a timidez ou a insegurança não permita avançar. Desta forma, entre colegas, cada um disponibilizava aos demais suas habilidades e conhecimentos, numa verdadeira relação de troca, humildade e companheirismo.

Tais características se evidenciam nos depoimentos de participantes da Roda de Conversa: “No início, muitos de nós tínhamos dificuldade com a Matemática, mas sempre havia na turma alguém que dava a volta na gente nos horários que estávamos sem fazer nada e

acabamos aprendendo. A cada assunto diferente a turma toda se ajuda” (informação verbal).¹⁰⁰ “Existirão dificuldades em tudo o que vamos enfrentar, mesmo com toda a experiência que a gente tem. Alguns podem ter dificuldades na área técnica [...] já outros têm maior dificuldade com as disciplinas do Ensino Médio, não apenas com a Matemática” (informação verbal).¹⁰¹

Em resposta à demanda, docentes e estudantes buscaram meios de desenvolver a proposta, de maneira que estes pudessem absorver da melhor forma possível em virtude do tempo em que alguns estiveram distantes da escola. Foi comentado ainda que “nem sempre o ensino ofertado em outras escolas é ‘forte’ como o do IF”, assim, “algumas coisas realmente ficavam ‘puxadas’”. “Todos tiveram algum tipo de dificuldade, mas estamos sempre ajudando um ao outro para tentar igualar as possibilidades” (informação verbal).¹⁰² “A gente se ajudava também nas pesquisas se sentando para colaborar com os que sentiam dificuldades nessa atividade, compartilhando sempre para que ninguém perdesse nenhum módulo” (informação verbal).¹⁰³ Nas palavras, estava implícito o orgulhoso ao dizer que desde o início do curso “ninguém ‘perdeu’ nenhum módulo e nem precisou de recuperação paralela, pois sempre houve esse trabalho de reforço por parte dos docentes e, quando eles não tinham condições, os colegas se ajudavam”. Ou seja, eles sempre estiveram “de mãos dadas” (informação verbal).¹⁰⁴

Todos os educandos são trabalhadores, muitos são pais/mães de família e buscam colaborar para a renda familiar. Grande é a luta de cada um, porém, sempre que alguém “balançava”, os demais estavam prontos para incentivar e ajudar para que todos terminassem a formação. Ficou nítida a cumplicidade existente dentro do grupo de estudantes de Santa Inês. A ação como colaboradores no processo de ensino e aprendizagem é uma das características da formação em alternância. Tal comportamento remete à afirmação de Calvó e Gimonet (2013) ao dizerem que:

A questão chave da Pedagogia da Alternância seria unificar sem uniformizar, relacionar sem invadir, articular sem anular as diferentes formas de aprender, as distintas áreas e matérias, os diversos níveis e formações que sendo diferentes, se complementam (p. 53).

¹⁰⁰ Participação em Roda de Conversa de SANDRA. Roda de Conversa. [2015] Pesquisadora: Iraldirene Ricardo de Oliveira. Santa Inês, 2015. 1 arquivo mp3 (00:27:24).

¹⁰¹ Ibid. 2015.

¹⁰² Participação em Roda de Conversa de FABIANO. Roda de Conversa. [2015] Pesquisadora: Iraldirene Ricardo de Oliveira. Santa Inês, 2015. 1 arquivo mp3 (00:27:24).

¹⁰³ Ibid. 2015.

¹⁰⁴ Ibid. 2015.

Sublinha-se a importância da política de Assistência Estudantil existente por meio do Paise, conforme registrado nos documentos institucionais, assim como na fala dos próprios estudantes. Sobre as condições de vida enfrentadas e apontadas pelos educandos, verifica-se que tanto a citada política quanto a bolsa percebida são fundamentais para que os mesmos acessem e permaneçam em sala de aula, concluindo o curso com êxito. Os dados recolhidos em questionário aplicado sinalizam a existência de dificuldade financeira extrema por parte dos educandos participantes da pesquisa.

Percebe-se que, na construção dos cursos ofertados, os dois *campi* observam os princípios da Educação do Campo. Entretanto, cabe avaliar e refletir acerca dos diversos pontos já citados para o enriquecimento do processo educativo proposto.

Muitos ainda são os desafios a serem superados pelo *campus* Santa Inês. Importa que o coletivo do *campus* pense estratégias com o intuito de permitir e incentivar a participação, senão de todos, ao menos da maioria dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, objetivando-se a concepção de uma proposta pautada na organicidade e não em esforços individuais. Tal comportamento reforça a oferta de disciplinas voltadas para si mesmas, “desgarradas” do todo, corroborando a manutenção de práticas tradicionais que podem dificultar a integração e, por consequência, a formação – que precisa ser diferenciada – do homem e da mulher do campo.

Com o intuito de proporcionar uma informação pormenorizada acerca de como ocorre a formação eleita, propõe-se dar maior destaque à PA nos documentos institucionais, editais de processos seletivos e documentos regulamentadores da organização didático-pedagógica dos cursos ofertados pelo IF Baiano.

No que se refere às contribuições da pesquisa junto ao IF Baiano *campus* Santa Inês, verifica-se a necessidade de uma maior aproximação com estudos já realizados e obras que proporcionem uma maior imersão no âmbito das modalidades de ensino, do trabalho e da pesquisa como princípio educativo. Tal aproximação concorreria para um maior distanciamento das características tecnicistas que rondam as antigas EAFs, em decorrência dos motivos que orientaram a sua criação. A apropriação desse tipo de leitura tornaria mais efetivo o desenvolvimento do curso por meio da oferta da PA.

Os dois *campi* apresentam a motivação necessária para avaliar os caminhos percorridos, os desafios enfrentados, os pontos que precisam ser fortalecidos ou reestruturados para que, coletivamente e munidos do aprendizado alcançado, possam buscar a realização da

Alternância Integrativa Real ou Copulativa nos moldes como é proposta pelos projetos dos cursos ora em foco.

Há, sem dúvida, coerência e boa fundamentação nas propostas organizadas pelos dois *campi*. Contudo, observa-se um hiato no que se refere à organização das ações a partir da realidade dos alternantes. Com as dificuldades enfrentadas para a realização das visitas às famílias, os educandos acabam por trazer para a instituição informações de grande relevância acerca do que é vivido no seio familiar e comunitário, por meio de suas pesquisas e levantamentos no decorrer do TC. No entanto, relevante e necessário também é o olhar dos profissionais da instituição escolar sobre essa realidade. Para alcançar seus propósitos com esse tipo de formação, importa que a instituição esteja presente nesse momento de observação, de verificação, de dúvidas e de tessitura das relações.

Acerca deste assunto, Silva (2005, p. 13) argumenta que “o aluno não pode ser considerado o único responsável pela mediação entre meio escolar e meio familiar”. A autora entende que “concentrar essa responsabilidade em suas mãos [do aluno] e ainda lhe atribuir o principal papel na condução de um projeto de formação é repassar a um adolescente [uma] excessiva carga de responsabilidade” (p. 13).

A partir da análise dos dados recolhidos, constata-se que é preciso compreender a dialética existente na proposta da formação a partir da PA. Uma dialética-dialógica que, na concepção de Freire, objetiva o engajamento dos sujeitos na luta pelas transformações almejadas, na qual a relação teoria-prática não permanece no plano das palavras, mas é uma reflexão teórica, um princípio que pressupõe uma postura, uma atitude dos sujeitos frente a outros sujeitos e à realidade. A esse respeito Freire afirma que:

E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 2005, p. 149).

Uma afirmação da qual é possível apreender uma relação que busca coerência entre pensamento e ação. De outra forma, a ação sem pensamento é ativismo, e o pensamento sem ação é verbalismo.

Uma dialética que, com base nos escritos de Gamboa (2007, p. 19), se exprime nas relações de troca, na (con)vivência de saberes diversos, na aproximação necessária entre teoria e prática popular e escolar/acadêmica, no senso comum e na ciência, no sonhado e no vivido,

no campo e na cidade, no real e nas perspectivas de mudança. Dialética que provoca o pensar e abre caminhos para ações libertadoras e transformadoras. Uma dialética que integra, e que “[...] nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”. Esta parte do texto foi realocada. Por isso estava em vermelho.

Partindo do princípio de que a PA é concebida a partir de diferentes olhares, torna-se necessário aceitar a existência de entendimentos diversos acerca de sua oferta. Então, partindo-se da concepção de Calvó e Gimonet (2013), fica nítida a compreensão de que a formação em alternância não é exclusividade da entidade, de movimentos ou de sistemas educativos, e que os fundamentos da PA é que precisam ser observados conforme as várias realidades. Deduz-se, portanto, que várias são as formas de efetivação desse tipo de formação e que ainda há muito que se estudar e discutir academicamente acerca das diversas práticas existentes.

Acerca desse assunto, Nosella (2016), em palestra proferida durante o I Colóquio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo,¹⁰⁵ ressaltou que a PA no Brasil está passando por um momento no qual ainda há que se fazer algumas definições, pois há muito o que se debater. O autor, em sua preleção, problematiza a prática da alternância. Para ele “tudo é alternância”, no sentido de que em toda a atividade há alguma forma de alternância, ou seja, na escola em que não se assume a PA os estudantes vão para a escola e depois retornam para suas famílias, assim como nas demais atividades cotidianas fazemos algum tipo de alternância. Não obstante, “há uma questão de dosagem a partir do objetivo da formação”. Então, “não é qualquer alternância, pois não se parte do zero, mas de uma organização que se baseia nas pesquisas das necessidades de aprendizagem” (NOSELLA, 2016).

Contudo, é preciso ter em mente que a PA possui suas fragilidades e contradições. É preciso conhecer todo o contexto de lutas e dificuldades vivenciado pelo campo brasileiro quando se observa diferentes iniciativas educacionais de formação em alternância que vão surgindo. Diversas são as concepções, o que, conforme Silva (2010, p. 182) “gera certa ‘confusão’ em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula vários esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação”.

Percebe-se, a partir das falas de docentes entrevistados em Santa Inês, que nem tudo o que foi proposto pelo PPC foi possível de ser implementado. Ficou evidente a preocupação no que se refere à didática, à necessidade da tessitura de correlações e de organizar uma sistemática para

¹⁰⁵ NOSELLA, P. Palestra ministrada no I Colóquio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo “Pedagogia da Alternância e as políticas da Educação do Campo”, realizado em Vitória, em junho de 2016.

se pensar o Proeja a partir da formação eleita. Daí advém a dificuldade que se tem ao tentar não levar para a sala de aula da EJA práticas comuns a outras modalidades. Desta feita, sinaliza-se para mais um desafio a ser enfrentado pela instituição: a concretização dos princípios da PA a partir da materialização de uma *práxis* que suplante o que está posto como corriqueiro no âmbito escolar. Importa que tal amadurecimento e aproximação com a proposta de formação alcance todo o corpo gestor e docentes, e também os seus principais protagonistas, os estudantes.

Quanto ao protagonismo do alternante, Silva (2005) afirma que, além da responsabilidade em relação aos estudos, o que envolve atenção e interesse, dentre outros fatores, cabe a ele ser partícipe na construção da mediação pedagógica que se dá entre os meios escolar e familiar. A autora afirma a importância dos questionamentos e dúvidas dos estudantes para o estímulo ao diálogo e ao debate. O que também oportuniza um fortalecimento da comunicação e a troca entre os atores do processo de formação, concorrendo-se para a constituição de um processo de aprendizagem coletiva.

Enfatize-se a importância da realização de uma avaliação abrangente do curso, uma vez que gestores e docentes mostraram-se cientes das dificuldades que se apresentaram no desenvolvimento da proposta estudada. A clareza das especificidades da primeira turma ofertada e suas singularidades ficam evidentes nas falas de todos os entrevistados. Singularidades que podem ter sido fatores preponderantes para a permanência dos estudantes no curso. Frise-se que estes tiveram seus sentimentos de pertença, envolvimento, responsabilidade e vontade ressaltados por vários docentes e gestores, senão por todos. Notadamente, novas turmas significarão novos desafios, necessidades e especificidades.

Destaque-se que em tempos idos o *campus* Castanhal já ofertava cursos na busca de alternativas de formação para jovens e adultos filhos de agricultores, ainda assim, observa-se todo um esforço empregado com vistas ao atendimento a essa demanda. Saliente-se que o Proeja, com todas as suas especificidades, foi reestruturado para que pudesse ser ofertado sob o enfoque da Agroecologia.

Com isso, é oportuno lembrar que as ações voltadas para a Agroecologia alcançam efeitos em longo prazo e demandam a participação de todos os envolvidos no processo, bem como a perspectiva da prática sustentável na agricultura familiar. Trata-se de uma ação coletiva. Uma ação que pode fazer da aproximação entre escola e famílias/comunidades algo primordial para a proposta de formação e que precisa ocorrer periódica e efetivamente, dentre outros motivos,

para que haja um permanente incentivo às práticas menos degradativas na agropecuária. Em vista disso, infere-se que a realização do TC precisa ser minuciosamente planejada.

No que se refere ao curso ofertado por esse *campus*, verifica-se que o mesmo atende a uma diversidade significativa de público. No PPC são observados princípios como a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos, a interdependência entre os diferentes espaços e tempos formativos e os agroecossistemas (IFPA-CA, 2013). Esses pressupostos conduzem à reflexão acerca do trabalho e seu lugar na vida dos estudantes e o resultado é evidenciado quando os alternantes demonstram, na opinião de Iara, ter expectativas quanto à profissionalização ofertada e à inserção no mundo do trabalho (informação verbal).¹⁰⁶

É perceptível a preocupação com a forma como se lida com a flexibilização do currículo proposto: “a organização do currículo é flexível, mas precisa ser muito bem planejado” (informação verbal).¹⁰⁷ Observa-se ainda que os saberes que despontam do TEC são considerados pelos docentes para o planejamento de suas aulas.

Entre os dois *campi* existem importantes aproximações, seja no que concerne ao empenho na busca por uma oferta voltada para a sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida dos camponeses, seja no que se relaciona aos desafios e dificuldades enfrentados em diferentes aspectos. Desafios e dificuldades que são apontados nas entrevistas com gestores e TAEs de ambos os *campi*. Uma diferença observada foi a de que o *campus* Santa Inês possibilita a certificação intermediária, o que não ocorre com o curso ofertado pelo *campus* Castanhal.

Merece destaque a proposta de realização de projetos integradores por parte desse *campus*. Esse tipo de ação envolve elementos que revigorizam a formação em alternância, bem como aproxima os elementos constitutivos do processo formativo. Abrange ainda o trabalho coletivo, que se inicia com o planejamento e se expande para o movimento de ação-reflexão-ação a ser efetuado, considerando-se objetivos comuns, teoria, prática, tecnologias, saberes formais e do cotidiano, dentre outros. É também uma oportunidade de se trazer à baila a realidade dos educandos para uma análise mais cuidadosa e necessária de contextos e de

¹⁰⁶ Entrevista concedida por IARA. [2015]. Entrevistadora: Iraldirene R. de Oliveira. Castanhal. 2015. Entrevista escrita (ANEXO F).

¹⁰⁷ Ibid. 2015.

vivências. Tais projetos são propostos pela instituição, logo, não se configuram em uma ação isolada.

Assim, a partir do que foi analisado em ambos os *loci* da pesquisa, entende-se que ainda não se alcançou a Alternância Integrativa em sua plenitude, verificando-se características peculiares da Alternância Aproximativa.¹⁰⁸ Afinal, mesmo que se apresente certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços de formação, torna-se necessário ajustar questões imprescindíveis, a exemplo do desenvolvimento e acompanhamento do TC e o fortalecimento do contato com as famílias/comunidades. Registre-se que a alternância praticada pelo *campus* Castanhal encontra-se mais próxima da Real, considerando as peculiaridades do caminho percorrido por esse *campus* nesse tipo de oferta, indo além da perspectiva estabelecida pela Aproximativa.

Tal constatação alerta para os desafios a serem enfrentados, ao mesmo tempo em que evidencia o reconhecimento da criação, num *campus* da rede federal de ensino, de um curso que se pauta nas especificidades da Educação do Campo, pelo avanço que isso representa do ponto de vista político e social. É manifesto que muito de uma *práxis* que se pauta na formação em alternância – que por muitos profissionais é concebida como uma organização pedagógica que se desenvolve a partir de complexos – requisita que os envolvidos no processo educativo mantenham a autoanálise, uma reflexão constante, um cuidado com sua organização e com a mente aberta para a aprendizagem, no que se relaciona a esse tipo de proposta formativa.

Não se pode esquecer que a realidade é dinâmica, assim, contextos se alteram, novos desafios se colocam, novas necessidades surgem, logo, muitos dos conhecimentos/saberes assimilados, passarão a ser aplicados com o decorrer do tempo, todavia, nem sempre será possível apontá-los como constantes de um projeto de curso ou de sua Matriz Curricular. Desta feita, acredita-se que, a partir do exercício da ação-reflexão-ação, pode-se desvelar novos caminhos, novas estruturas e ressignificar uma proposta de formação com base

¹⁰⁸ Alternância Aproximativa – “cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma”. Fonte: GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos Ceffas**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes. 2007. P. 120. A concepção de Gimonet (2007) guarda proximidade com o que se encontra na legislação brasileira a respeito da Alternância Associativa, que ocorre quando há “uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição”. Fonte: Parecer CNE/CEB nº 1 de 1 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União** nº 51, de 15 de março de 2006, seção 1, p. 39.

no que foi apropriado. Porém, para se chegar a esse patamar, importa que os envolvidos se vejam e se compreendam como elementos essenciais para o processo formativo, acolher e “abraçar” o curso, além de exercitar um olhar desprovido de preconceitos ao analisar a modalidade, os educandos que constituem seu público, bem como a formação eleita.

Ressalte-se que a PA vem sendo assumida em experiências educativas que se encontram em diferentes níveis de ensino. Tais práticas têm instigado a realização de estudos e pesquisas, não obstante, ainda se faz necessário um maior aprofundamento para que se tenha clareza das diferentes concepções e formas de materialização que permeiam essa forma de organização. Há lacunas que precisam ser preenchidas para que as ofertas alcancem pelo menos boa parte do potencial que a alternância disponibiliza quando assumida como estratégia pedagógica.

É possível observar diferentes experiências pelo Brasil, assim como variadas terminologias sendo empregadas¹⁰⁹ para a identificação do emprego da PA: método, metodologia, estratégia, sistema, indicações de tempos e espaços. Na indicação da organização dos tempos-espaços: TE e TC, Tempo-Espaço Escola (TEE) e Tempo-Espaço Comunidade (TEC), Sessões e Estadias, etc.

Silva (2010) sustenta a hipótese de que as diversas terminologias estejam associadas às diversas finalidades conferidas a diferentes processos de formação. Não basta apenas uma proposição do tipo de alternância a ser praticado e isso fica claro quando se observa a sua classificação. Demanda-se de dispositivos pedagógicos e de uma organização própria de atividades, técnicas e instrumentos característicos desse tipo de formação. Tudo isso articulado aos princípios da PA, com o projeto proposto e com os atores do processo formativo. A partir da leitura de Gimonet (2007), observa-se ser essa a grande distância existente entre o conceito e a prática da alternância proposta.

Sustenta-se a hipótese levantada nesta pesquisa ante a viabilidade de oferta de cursos Proeja pela rede federal de ensino, tendo a análise das experiências de formação em alternância nos *campi* Santa Inês e Castanhal, apontado várias contribuições para a reorganização dos cursos ofertados pelos *campi* agrícolas dos Institutos Federais.

Verifica-se que os dois *campi loci* da pesquisa concebem a PA como uma metodologia que permite o reconhecimento e a valorização da realidade da vida no meio rural, colabora para a

¹⁰⁹ Cf. SILVA, H. M. Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

consolidação dos laços entre as pessoas e o meio em que vivem e contribui para a busca da qualidade de vida dos homens e das mulheres do campo.

Assim, quando se traz a Educação do Campo para a discussão, parte-se do pressuposto de que o saber não é algo exclusivo do meio urbano ou rural, mas se evidencia em cada um desses espaços, daí a imprescindibilidade do diálogo entre os vários saberes que são assimilados por diferentes sujeitos, sendo estes originários de espaços distintos.

Na Geografia¹¹⁰ são observados os significados de lugar e de espaço. Verifica-se que lugar relaciona-se a espaços que são familiares aos sujeitos, fazendo parte de suas vidas. Desta maneira, a identidade de cada um sempre se reporta ao seu lugar de origem. Porém, o lugar é uma realidade que compõe um conjunto de lugares e cada lugar atravessou processos históricos e possuem diferentes características naturais. Esses lugares encontram-se unidos por uma intrincada rede de relações de cunho político, econômico e social. Assim, a esse conjunto de lugares e seus vínculos com outros lugares, denomina-se espaço geográfico.

Nessa lógica, não há lugar para a dicotomia campo-cidade, pois se entende que os saberes produzidos e característicos de cada espaço importam, têm seu significado e devem ser observados/considerados. Assim, a necessidade ora evidente de se buscar uma forma própria e apropriada de oferta de educação para os camponeses, sejam jovens e adultos ou não, conduz à percepção de que se carece de pensar uma prática que transcenda a individualidade e traga em seu cerne a formação crítica e libertadora que colaborará para a formação de novas concepções de indivíduo, de coletivo, de mundo e de sociedade.

Destarte, entende-se que a PA não é apenas um método a ser aplicado, nem pode ser considerada simplesmente como uma metodologia a ser praticada ou ser vista como um modelo a ser reproduzido. Menos ainda, ser concebida como uma mera distribuição de tempos entre teoria e prática ou a sucessão de atividades a serem realizadas em espaços distintos. Tem-se na PA uma alternativa de organização que possibilita a observância da árdua e penosa realidade de homens e mulheres do campo pertencentes às mais diversas regiões brasileiras. Ela objetiva a integração de saberes oportunizando e incentivando a permanência dos educandos na instituição escolar sem que se afastem de suas atividades laborais. Colabora para a qualidade de vida da população camponesa possibilitando uma ampla formação aos trabalhadores do meio rural brasileiro.

¹¹⁰ Cf. RIZZARDI, R. **Lugar, paisagem e espaço geográfico**. Disponível em: <<http://geografia-rizzardi.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20 jun. 2016.

A PA tem suas bases em fundamentos e princípios e sua efetivação é almejada pelos dois *campi loci* da pesquisa. Porém, dentre os princípios, um precisa ser fortalecido na oferta da formação em alternância em ambos os cursos: a participação das famílias/comunidades na construção e condução do projeto educativo. Isso se torna relevante devido à carga de informações essenciais ao atendimento das necessidades das comunidades envolvidas que podem ser alçadas da realidade por elas vividas. Via de consequência, o princípio que volta para o desenvolvimento do meio também acaba sendo revigorado. Sublinhe-se que este é concebido como um dos principais objetivos da formação em alternância, porquanto intenciona o empoderamento dos alternantes para que estes também protagonizem o desenvolvimento rural sustentável proposto pelos dois *campi*.

Educandos dos dois cursos já compartilham os conhecimentos obtidos/fortalecidos com suas famílias e comunidades, o que também contribui para a formação integral dos mesmos. Os dois cursos também empenham grande esforço para a oferta de atividades nas quais não haja dicotomia entre teoria e prática. O princípio da alternância está à mostra, quer dizer, a prática da alternância em si. Desta feita, infere-se que a PA está presente, entretanto, como já observado anteriormente, importa que algumas práticas sejam reestruturadas para que seja alcançado um maior grau de efetivação da proposta.

No decorrer deste trabalho, observou-se a existência de projetos de sociedade que se encontram em disputa, bem como de tensões entre forças divergentes dentro de uma sociedade capitalista cujo sistema educacional vem atendendo às prescrições das classes dominantes. Em face do que se pôde observar acerca do mundo do trabalho, não é prudente ignorar a existência de uma classe que vive do trabalho e que vem sendo historicamente alijada dos processos educacionais ou mesmo sendo forçada a assumir postos de trabalho que demonstram claramente a divisão do mesmo em manual e intelectual.

Observa-se nas Matrizes Curriculares dos cursos analisados (ANEXO J), que as instituições atendem às disposições do Decreto nº 5.840/2006, mais especificamente ao seu art. 4º, que trata da carga horária mínima a ser ofertada pelo Proeja (BRASIL, 2006a).

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - A destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - A carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Importa frisar alguns pontos observados no tocante à disposição eleita pelos *campi*. O *campus* Santa Inês optou pela organização modular, estruturando-a em quatro tabelas. De cada uma delas constam: o indicativo do módulo (I, II, III e IV), o Eixo temático correspondente ao módulo, as disciplinas, as cargas horárias das disciplinas em hora relógio (60 minutos) e o total de aulas de 50 minutos para cada disciplina.

Para o Ensino Médio, os módulos, somados, preveem uma carga horária de 1.320 horas. Para a EP, 1.236 horas. Para o Estágio Supervisionado há uma previsão de 150 horas. A Matriz Curricular soma, então, 2.706 horas.

Observa-se que a língua estrangeira obrigatória ofertada é o inglês, sendo o espanhol ofertado como disciplina facultativa. Verifica-se que a disciplina Arte é ofertada durante os dois primeiros módulos e as demais disciplinas voltadas para o Ensino Médio são ofertadas em todos os módulos. Verifica-se ainda a ausência da disciplina Literatura. Entretanto, nota-se que será observada a “importância da literatura e da crítica que ajudam na compreensão dos retratos sociais; a cultura nacional e latino-americana através da literatura” (IF BAIANO-SI, 2012, p. 30).

Para a EP, observa-se o enfoque dado à Agricultura e à Zootecnia, que são disciplinas ofertadas durante os módulos I, II e III. O foco agroecológico é observado já no primeiro módulo, sob a disciplina Agroecologia, com uma carga horária de 66 horas, distribuída em 80 aulas de 50 minutos e a disciplina Gestão Ambiental, durante o módulo II, sob a mesma carga horária. As demais disciplinas voltadas para a EP atendem à formação proposta, qual seja a de Técnico em Agropecuária.

Quanto à apresentação da Matriz Curricular referente ao curso ofertado pelo *campus* Castanhal, verifica-se a organização em 3 (três) anos. Para cada ano propõe-se um Eixo Temático, Eixos Cognitivos, Objetos de Conhecimentos da Formação Geral e Profissional (disciplinas), os objetivos dos Projetos Integradores e uma sinalização para as Práticas Profissionais.

No primeiro ano, observa-se a oferta das disciplinas Artes, Informática Básica e Agroecologia. A disciplina Literatura é ofertada durante os três anos do curso. A oferta de línguas estrangeiras, a saber, inglês e espanhol, ocorre durante o segundo e o terceiro ano. Não foram encontrados indicativos de uma ou outra ter caráter optativo. No terceiro ano, destaca-se a oferta de disciplinas como Sistemas Agroflorestais, Metodologia de Pesquisa Aplicada e Economia Solidária.

A Matriz Curricular apresenta ainda a proposta de realização de Projetos Integradores (20 horas). A carga horária voltada para a formação profissional soma 1.722 horas, sendo esta dividida em 1.325 horas para o TE e 397 horas para o TC.

Para o Ensino Médio, propõe-se uma carga horária de 2.587 horas, sendo que, destas, 1.990 horas são voltadas para o TE e 597 para o TC. Ao somar-se as 360 horas das Práticas Profissionais (Estágio Curricular Supervisionado) e as 20 horas referentes às Atividades Complementares, chega-se a 4.709 horas.

No que se trata da organização por disciplinas, para qualquer tipo de oferta, uma análise apressada pode levar ao entendimento de que o todo é decomposto em partes, ficando cada disciplina fundamentada em um processo de desenvolvimento do conhecimento. Entende-se que o enfoque disciplinar supõe a busca de resultados técnicos e científicos, com vistas à qualificação dos educando, considerando-se uma determinada área de conhecimento.

Não se pode ignorar que a estruturação disciplinar também possui elementos com característica humanística. Tanto a formação geral quanto a profissional demandam uma ampla percepção do contexto/da realidade e, para que se dêem de forma inovadora, importa que ocorram a partir de uma visão crítica, reflexiva e criativa dessa realidade.

Necessário lembrar que, mesmo se optando por uma organização disciplinar, é de fundamental importância que se busque as diferentes possibilidades de integração, tendo sempre em mente os objetivos que se almejam alcançar com a formação ofertada e o perfil do estudante que se pretende formar em uma área específica, no caso, a Agropecuária.

Estão em foco nesse processo formativo os aspectos políticos, culturais, humanos, econômicos, tecnológicos, científicos e sociais. Envolve-se, sem dúvida, a busca por uma formação profissional adequada e diferenciada dentro da área estudada.

São propostas curriculares que observam diferentes contextos, relações, necessidades. É prudente que as origens de cada uma delas sejam respeitadas. Em seus projetos, verificam-se semelhanças tanto na área de formação quanto nas orientações legais observadas. Cada uma delas balizada em concepções baseadas nas relações regionais e/ou locais. Existem diferenças nas formas organizativas das Matrizes Curriculares. O *campus* Castanhal explicita nesse documento a organização da carga horária do TC, de acordo com cada disciplina.

As duas propostas defendem a presença da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e demarcam os instrumentos pedagógicos característicos da alternância a serem utilizados. Entende-se que se tem em um projeto pedagógico e em uma matriz curricular uma cuidadosa

síntese de toda a reflexão e análise crítica realizada, de tudo o que foi – muitas vezes exaustivamente – debatido a partir de diferentes perspectivas pelos participantes do processo formativo, desde a elaboração até sua implementação.

Não há dúvidas de que os documentos analisados acerca dos cursos estudados são carregados de tradições, cultura, intencionalidade, história e lutas que colaboraram para uma melhor compreensão a respeito dos caminhos trilhados e das decisões/ações assumidas à época da construção dos cursos ofertados.

Há semelhança quanto à preocupação com uma formação com foco agroecológico. Assim, mesmo que se proponha um currículo organizado em disciplinas, afirma-se ser possível haver integração, embora se compreenda ser mais complexo constituir os elementos articuladores para esse formato de currículo.

A seleção dos conteúdos se faz, então, um fator chave para a composição de uma proposta mais afinada, mas não se configura como única via de integração. Isso pelo fato de ser de grande importância a definição das metodologias de ensino. Necessária é a observação da interdisciplinaridade/transdisciplinaridade.

Os documentos analisados trazem com bastante clareza a organização das propostas de ensino. Nestas propostas está explícita a observação dos pressupostos contidos na legislação educacional referente ao Ensino Médio, à EP, à Educação do Campo e à EJA/Proeja. A distribuição dos conteúdos observada nas ementas possibilita a continuidade de estudos (IF BAIANO-SI, 2012; IFPA-CA, 2013).

Observa-se que as propostas de formação fundamentam-se nas ideias freirianas e valorizam a identidade camponesa, além de ofertar uma formação que permite ao educando decidir-se entre permanecer no campo ou buscar oportunidades no mundo do trabalho em outros espaços.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações deste estudo junto aos *campi* Santa Inês e Castanhal se justificam pela oportunidade de se avaliar a viabilidade da formação em alternância no contexto dos *campi* agrícolas de Institutos Federais. Como é obrigatória a oferta do Proeja na rede federal com sua ênfase na formação humana integral, tais experiências de formação apontam contribuições para a concepção de outra forma de organização da oferta de ensino para jovens e adultos trabalhadores do campo. Assim, abre-se para os *campi* agrícolas possibilidades de interlocução, além de garantir o cumprimento do papel institucional.

Infere-se que a perspectiva de oferta do curso em tempos e espaços alternados pode favorecer a participação do alunado do Proeja nos *campi* agrícolas. Tal modalidade minimiza problemas relacionados ao transporte e reduz os casos de abandono pela via do acompanhamento do processo produtivo em suas propriedades rurais, que demandam por mão de obra em geral escassa e de custo elevado. Pode favorecer ainda o reconhecimento e a valorização dos saberes do cotidiano dos educandos, colaborando para uma prática fundamentada no diálogo entre os atores do processo educativo sem que se promova a dicotomia entre teoria e prática.

No que se refere ao *campus* Santa Inês, há necessidade de um aprofundamento acerca dos campos que interagem quando da oferta do Proeja a partir da formação em alternância, bem como da concepção e organização de um currículo pautado nessa proposta de oferta. Reconhece-se também a experiência do *campus* Castanhal em relação a esse tipo de oferta e o esforço realizado para o atendimento a diferentes públicos. Tal experiência pode ser observada na forma como é pensado e organizado o percurso formativo e a síntese do desenho metodológico proposto. Contudo, observa-se a necessidade que os dois *campi* apresentam quanto a reforçar e reestruturar algumas ações, em destaque o contato mais efetivo com as famílias/comunidades, o que é primordial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Não houve, no decorrer desta pesquisa, a intenção de se tecer comparações específicas entre os cursos ou os *loci* de pesquisa. Com isso, percebem-se claramente as particularidades que cercam as diferentes realidades que compõem os territórios nos quais se encontram inseridos. Registre-se que os dois cursos atendem à legislação vigente no quesito carga horária a ser ofertada, observando-se o cômputo das atividades práticas. Chama-se atenção para a organização proposta pelo *campus* Castanhal, que aponta para a importância do processo de auto-organização dos estudantes.

Merece destaque a questão ligada à valorização dos saberes cotidianos e à integração entre o saber popular e o científico. As práticas junto ao meio familiar e comunitário são uma fonte muito rica de experiências que são trazidas para a escola com os estudantes. Na instituição, tais saberes são afirmados e/ou transformados a partir do contato com a técnica e a ciência. Saliente-se a importância da aproximação e da abertura para o diálogo entre instituição, famílias, comunidade, docentes, estudantes, parceiros e mundo do trabalho. Tais esferas não se anulam nesse processo formativo, complementando-se.

No tocante aos *campi loci* da pesquisa, recomenda-se a organização de momentos de formação que contemplem estudos acerca da EJA e as peculiaridades do Proeja, bem como os princípios e procedimentos metodológicos da PA e os campos de conhecimento que com ela mantêm conexão. Igualmente importante é o investimento efetivo na organização do cronograma de atividades de forma a garantir a estruturação e acompanhamento do Tempo Comunidade pelos docentes e técnicos pedagógicos, incluindo a visita às famílias e comunidades de origem dos alternantes. No que se refere ao *campus* Santa Inês, torna-se necessário rever a dinâmica da implementação do currículo proposto de forma a garantir uma maior integração entre os diferentes componentes curriculares.

Cabe reiterar que foi um longo caminho trilhado, contudo, cada momento trouxe uma significativa contribuição para o desenvolvimento da pesquisa que, ao seu final, afirmou a tese proposta de que a PA pode ser uma opção na oferta do Proeja nos IFs, em especial para aqueles que atuam no setor agropecuário, dada a possibilidade de diálogo entre os diferentes tempos e espaços, o que requer a construção de estratégias e a utilização de instrumentos pedagógicos que permitam a integração desses tempos e espaços a partir do que é vivenciado pelos alternantes e a intervenção na realidade. Tal afirmação pauta-se no que foi analisado e observado, nos diálogos reflexivos com os participantes da pesquisa, de forma pessoal ou virtualmente, tendo como foco a PA, a EJA, a Educação do Campo, a EP e a Educação Popular. Cada ação considerou as possíveis conexões e interações existentes entre os citados campos de estudo e a oferta do Proeja pela rede federal de ensino.

A partir das reflexões e debates acerca da *práxis* político-pedagógica que cerca a PA, foi possível observar que várias são as práticas educativas que dialogam com o pensamento freiriano ou que nele se fundamentam e têm no diálogo um de seus principais alicerces para a construção e desenvolvimento do processo educacional. Tais propostas parecem contribuir efetivamente para a formação de sujeitos crítico-reflexivos, criativos e protagonistas sociais. A tese também se afirma porque as propostas que têm na PA sua forma de organização

ratificam a identidade dos educandos, resgatando e confirmando seus valores, a cultura local, os saberes do cotidiano e de experiência, incentivando a assunção da autonomia, da criticidade e da busca pela transformação da realidade (im)posta. Ou seja, com o objetivo de se alcançar uma sociedade mais equânime, parte-se do concreto, do vivido, do real para que a aprendizagem no âmbito da PA possa ser um instrumento eficiente de transformação do próprio homem e de seu agir.

Ante ao exposto, acredita-se que a pesquisa cumpriu plenamente os seus objetivos. Com base na análise das experiências vivenciadas pelos Institutos Federais Baiano e do Pará, representados pelos *campi* Santa Inês e Castanhal, respectivamente, considera-se plausível a possibilidade de oferta de cursos da modalidade EJA, em destaque, o Proeja, na Rede Federal de Educação Tecnológica, concebidos com fundamento nos princípios da PA. Tal modalidade parece mais apropriada para uso nas instituições que atuam no âmbito da agropecuária, tendo em vista a natureza dos cursos ofertados e a existência de infraestrutura disponível para a acomodação dos estudantes durante o Tempo Escola.

Enfim, a PA pode contribuir efetivamente para a redução dos índices alarmantes de abandono, além de tornar os cursos ofertados mais atrativos, tendo em vista a adoção de estratégias apropriadas e a utilização de instrumentos pedagógicos que permitam a integração entre os Tempos Escola e Comunidade. Assim, a partir do cenário vivenciado pelos alternantes e com a garantia da participação de forma reflexiva e crítica, torna-se possível estabelecer uma perspectiva de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

AGGIO, A. (Org.). **Gramsci**. A vitalidade de um pensamento. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES, G. **Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. Disponível em: <<http://globalization.cjb.net-2004>>. Acesso em 02 ago. 2016.

_____. **Trabalho e mundialização do capital**: a nova degradação do trabalho na era da globalização. Londrina: Práxis, 1999.

_____. **O novo e (precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDREOLA, B. Engajamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 149.

ANDRIOLI, A. I. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Espaço Acadêmico**, ano 2, nº 13, jun. 2002.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Anotações sobre capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: _____.; SILVA, M. A. M. (Org.). **O Averso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-27.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO**, São Paulo, 2008.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SORAES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARREIRO, J. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BARROS, A. B. M. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSul de Sapucaia do Sul.** 2010. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BEGNAMI, J. B.; HILLESHEIM, L. P.; DE BURGHGRAVE, T. Os centros familiares de formação em alternância – Ceffas. In: **IX COLÓQUIO DA UNINOVE**, Pedagogias Alternativas, 10 de novembro de 2011, São Paulo.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar. Edição Digital, 2013.

BRAGA, D. B. et al. **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social.** BRAGA, D. B. (Org.). São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. _____. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, C. R.. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Os caminhos cruzados: forma de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. **A educação popular: utopia latino-americana.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002b.

_____. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Cultura, culturas, cultura popular e educação. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Org.). **Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo.** Entrevista. Escola da Terra Capixaba, Educação do Campo. 2014. p. 13-20.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Brasília, 1934.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. Do Interventor Federal do Estado do Espírito Santo. **Decreto - Lei nº 12.147, de 06 de setembro de 1940.** Brasília, 1940.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942.** Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 1942.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Brasília, 1946.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946**. Brasília, 1946.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Brasília, 1946.

_____. Poder Executivo. Decreto-Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113. (Publicação Original)

_____. Poder Executivo. Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 116. (Publicação Original)

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1996.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr, 1997. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004)

_____. CNE/CEB. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 18.

_____. CNE/CEB. Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11.

_____. CNE/CEB. Resolução 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32. Brasília, 2002.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jun. 2005. (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006)

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2005. Seção 1, p. 9. (Alterada pela Resolução CNE/CEB 4/2005)

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006a. **Diário Oficial da União, Brasília**, 14 jul. 2006a.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC). **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: documento base. Brasília: MEC, 2006b. v. I, II e III.

_____. CNE/CEB. Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 15 mar. 2006c.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

_____. Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 set. 1979. Seção 1, Página 12890 (Publicação Original).

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Casa Civil. Subchefia de Assuntos jurídicos. Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 1993. Seção 1, Página 17253 (Publicação Original).

_____. Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 maio. 2000b. Seção 1e, p. 15.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 10 de janeiro de 2001.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 30 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008. Seção 1, p. 9.

_____. MEC/SETEC. **(Re)Significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final. Brasília, 2009.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.188, de 11 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 jan. 2010.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jul. 2010.

_____. CNE/CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

_____. MEC/SETEC/IF BAIANO/CONSELHO SUPERIOR. **Resolução nº 14, de 9 de outubro de 2012**.

_____. MEC. **Manual para Produção e Análise dos Indicadores da Rede Federal de EPCT**. Acórdão TCU nº 2.267/2005 Exercício 2014. Brasília. 2015.

_____. MEC. **Rede CERTIFIC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/>>. Acesso em 20 jan. 2016.

_____. MEC. **Rede Nacional de Certificação Profissional (CERTIFIC)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/32091-rede-nacional-de-certificacao-profissional-rede-certific>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**.

_____. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Básica 2013**. 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado e mercado no novo desenvolvimentismo. In: **NUEVA SOCIEDAD**. Out. 2007. ISSN: 0251-3552. Disponível em: <www.nuso.org>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CALAZANS, M. J. C. et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. & JESUS, S. (Org.). **Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: INCRA/MDA, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo. nº 5. p. 13-52.

_____. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: **Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009, Brasília. Debate 12, Brasília, 23 a 27 de novembro de 2009.

CALIARI, R. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. jan-abr., 2008.

CARNEIRO, M. J. **Camponeses, agricultores e pluriatividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

CARRANO; P. Educação de jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, 2008. p. 103-118.

CARRILLO, A. T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

CARVALHO, R. V. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. 2009, Paraná. **Anais**. p. 7803-7815.

CASTRO, A. T. B. de. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. In: **Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n. 2, p. 362-366, jul/dez. 2013.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão**: A expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 1999.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

_____. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**:

O trabalho como princípio educativo. 2005b. Disponível em:

<<http://www.ecoss.unilab.edu.br/files/EJA/Mundo-do-Trabalho/Programa5.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

CIAVATTA, M; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

COCA, E. L. F. Debatendo o conceito de reforma agrária: considerações sobre os tipos de assentamentos rurais no Brasil. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 16, p. 170-197, ago. 2013.

COSTA, S. F. **Método científico**: os caminhos da investigação. São Paulo: Editor Harbra, 2001.

CRUZ, R. G.; BIGLIARD, R. V.; MINASI, L.F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, mai/ago. 2014.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DIAS, R. A. Pedagogia da Alternância: participação da sociedade civil na construção de uma educação sustentável e cidadã. In: QUEIROZ, J. B. P.; SILVA, V. C.; PACHECO, Z. (Org.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a educação do campo. Goiânia: UCG, 2006.

DOURADO, J. A. L. Projetos desenvolvimentistas nas terras do sem-fim: expansão do agronegócio e precarização do trabalho no semiárido baiano. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 7-23, jan/abr. 2014.

DUSSEL, E. D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977.

EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo. 2014.

ESTEVAM, C. Reforma cultural e revolução cultural. In: FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FÁVERO, O. **Cultura popular, educação popular: memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. s/d. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1946-1966)**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/apresenta_0.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. **MEB – Movimento de Educação de Base: primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FERNANDES, B. M. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.173-238.

_____. Reconceitualizando a reforma agrária. In: **Boletim Dataluta**, Presidente Prudente, n. 31. p. 2-4, jul. 2010.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, S. M. A.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo - Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5). p. 53-89.

FERRARI, G.M. **Pedagogia da Alternância: um olhar para o PROEJA**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Saberes, Trajetórias e perspectivas profissionais de alunos: o PROEJA no encontro de projetos de escola e de trabalhadores. In: GODINHO, A. et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012. v.1, p. 199-224.

FRANÇA, D. M. **Vivências da pedagogia do movimento em escolas de assentamentos MST/ES**. 2013. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FRANZOI, N. B. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Educação**, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 189-200, set/dez. 2009.

FRANZOI, N. B.; GODINHO, A. N. F.; OLIVEIRA, M. C. R.; FISCHER, M. C. B. Trabalhadores em sala de aula: o que a escola conhece sobre os saberes experienciais de alunos do Proeja? In: GODINHO, A. et al. **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional**: estudos sobre o PROEJA. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012. v.1, p. 178- 197.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. _____. Coleção Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v. 1.

_____. **Extensão ou comunicação?** 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. _____. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A paixão de mudar, de refazer, de criar...** Universidade e Sociedade. Sindicato Andes Nacional. Brasília. Ano I, fev. 1991.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. _____. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. _____. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

FRIGOTTO, G. et al. **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de final de século. FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. In: **Informativo SENAC**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm>>. v. 25. n. 2. mar./ago. 1999. Acesso em: 6 set. 2014.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5 n. 3. nov. 2007 - fev. 2008. p. 521-536.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade** [online]. v. 24, n. 82. p. 93-130. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação - CUT, 2005. p. 63-71. Disponível em: <http://www.escolanet.com.br/teleduc/arquivos/9/apoio/14/Trabalho_principio_educ.doc>. Acesso em: 20 jul. 2014.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMBOA, S. A. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. v. 11. São Paulo: Cortez, 1999. Biblioteca da Educação, Série 1, Escola.

_____. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. In: Contra Pontos. Revista do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação. UNIVALI. Itajaí, V. 03, Nº 3. Set./dez. 2003. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>>. Acesso em: 03 jul. 2011.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Argos: Chapecó, 2007.

GENTILI, P. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. FRIGOTTO, G. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução de Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 229-252. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

GIMONET, J-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Psychosociologie des équipes éducatives**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1985.

_____. **A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais**. Tradução de Thierry de Burghgrave.

L’Alternance en Formation. “Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?”

L’expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. Alternance, Développement Personnel et Local. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66.

_____. _____. L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. Alternance, Développement Personnel et Local. Paris: L’Harmattan, 1998, p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GODINHO, A. N. C. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA. In: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**. 2015, Florianópolis.

GÓES, M. **Educação Popular, Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Paulo Freire & movimentos sociais contemporâneos**. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/moacyr/a_pdf/moacyr_educ_popular_paulo_freire_movimentos.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. _____. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. _____. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere nº 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, volume 2. p. 13-53. 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: O princípio educativo. O jornalismo**. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.

HARTUWIG, A. V. G.; SCHUBERT, A. M. P. Diálogos sobre culturas e interculturalidade. In: SCHUBERT, A. M. P.; FOERSTE, E.; FOERSTE, G. (Org.). **Culturas: interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo**. Escola da Terra Capixaba, Educação do Campo. 2014. p. 25-33.

HOBSBAWM, E. A crise geral da economia europeia no século XVII. In: SANTIAGO, T. A. **Capitalismo-transição**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1975. p. 81-118.

_____. **Mundos do trabalho: Novos estudos sobre história operária**. Tradução de Waldea Barcellos e Sandra Bedran. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Vitória: 2009.

_____. **Campus Santa Teresa/Histórico**. Disponível em: <www.ifes.edu.br>. Acesso em: 20 jan. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Edital de Seleção nº 85/2011**.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Identidade e Gestão para a construção da excelência. Salvador, 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Identidade e Gestão para a construção da excelência. Salvador, 2014.

_____. **Relatório de Gestão 2014**. Salvador, fev. 2015. Disponível em: <<http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2015/05/RelatoriodeGestao2014IFBAIANO.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Campus* Santa Inês. **Projeto Pedagógico de Curso - Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância**. Santa Inês, 2012.

_____. _____. Souza, A. L. V.; Neves, P. M. **Experiência: Democratização da Educação**. Relato de Experiência. Santa Inês, 2013.

_____. _____. COSTA, N. B. F. **Relatório PROEJA Alternância**. Santa Inês, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. *Campus* Serrinha. Disponível em: <www.ifbaiano.edu.br/unidades/serrinha>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. *Campus* Castanhal. **Plano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico**. Castanhal. 2013.

_____. *Campus* Castanhal. **3º Processo Seletivo Técnico 2015 - Curso Técnico em Agropecuária - Proeja**. Castanhal. 2015.

_____. *Campus* Castanhal. **2º Processo Seletivo Técnico – Curso Técnico em Agropecuária – Proeja**. Castanhal, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Campus* Jaraguá do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vestuário (PROEJA-CERTIFIC)**. Projeto piloto. Edital 03/2013/PROEN. Jaraguá do Sul, mai, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ. Colégio Agrícola de Floriano. Disponível em: <<http://www.leg.ufpi.br/ctf/>>. Acesso em 15 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. Disponível em: <ifmt.edu.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO SUL. *Campus* Sertão. Disponível em: <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.
Disponível em: <<http://www.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA.
Disponível em: <[www.ifrr.edu.br.](http://www.ifrr.edu.br/)>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ.
Disponível em: <<http://www.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO.
Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL DE MINAS.
Disponível em: <<https://www.ifsuldeminas.edu.br>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL RIO
GRANDENSE. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE.
Campus São Cristóvão. Disponível em: <<http://scristovao.ifs.edu.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Populacional 2000**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Censo Populacional 2008**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Censo Populacional 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **Cidades. Santa Inês**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292790&search=bahia|santa-ines>>. 2014. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Cidades. Pará/Castanhal**. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150240&search=||infogr%EFicos:-informa%E7%F5es-completas>>. 2015. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). **A janela para olhar o país. Síntese de Indicadores 2014**. 2015.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (IICA). **Relatório Anual 2013**: por uma agricultura competitiva, sustentável e incluyente para o Brasil. Brasília: IICA, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. 2010. Disponível em: < download/inep.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. **Censo Escolar**. 2013. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2014.

_____. **Censo Escolar**. 2014. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, 2014

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Pnad 2007 - Primeiras Análises. Educação, Juventude, Raça/Cor**. v. 4. Comunicado da Presidência nº 12. Brasília: IPEA, 2008.

JARA, O. El recto de teorizar sobre la practica para tranformala. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. (Org.). **Educação Popular e Utopia Latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIN, C. A questão do gênero e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de São José do Cedro (SC). **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano 16, n. 29, vol. 02, jul./dez. 2012.

KLINSKI, C. S. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Rio-Gandense/campus Charqueadas**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA.M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional**: uma análise crítica. Curitiba: [s. ed.], 2004.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LACKI, P. **A escola rural deve formar “solucionadores” de problemas**. Disponível em: <http://www.polanlacki.com.br/br/artigosbr/solucprobr.htm> . Acesso em: 20. set. 2016.

LANDIM, R. A. A. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais**: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. 2. ed. 5 v. Brasília: Inep, 2004.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15. p. 41-54, 2010.

LIMA FILHO, D. L. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, 2008.

LOBO, E. M. M. **Contribuições da Educação a Distância a Pedagogia da Alternância**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. p. 17-39. In: **Em Aberto**. vol. 22, n. 82. Brasília: INEP, nov. 2009.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Americanismo e conformismo. Campinas: Editora Alínea, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. Congr. Intern. Pedagogia Social. mar. 2009. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**, Livro I. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MDA; SDT; FANEP. **Diagnóstico e Planejamento de Desenvolvimento do Território Rural do Nordeste Paraense**. Capanema/PA. 2006.

MENEZES, R. R. **As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MENEZES, C. S. A participação feminina em turmas da Educação de Jovens e Adultos. 2005. **V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE** – Recife, setembro 2005.

Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/f>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: Por uma educação do campo. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Org.). Brasília, DF. Articulação nacional Por Uma Educação do Campo. 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

MOLINA, R. K. **Cultivando princípios, conceitos e práticas da educação do campo**. v. 15. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2009.

MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: **EJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996. (Caderno de educação, n. 8).

_____. **Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural**. 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2014/03/07/brasil-fecha-em-media-oito-escolas-por-dia-na-regiao-rural.html>>. Acesso em: 18. mai. 2015.

_____. **Por uma Reforma Agrária Popular**, 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/297/artigo>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. Boletim de Educação. II Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária - II ENERA. n.12. **Textos para estudo e debate**. Secretaria Nacional do MST, São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

NOBRE, M. Relações de gênero e agricultura familiar. In: NOBRE, M; SILIPRANDI, E.; QUINTELA, S.; MENASCHE, R. (Org.): Gênero e Agricultura Familiar. **Cadernos SOF**. São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, R. P. Novo desenvolvimentismo, capacidade de Estado e capacidades Humanas: Breves anotações para debate. **Boletim Estado Instituições e Democracia**. indb - 111129_boletim_analisepolitico_01_cap5. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5612/1/BAPI_n01_p39-42_RD_Novo-desenvolvimento_Diest_2011-nov.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

_____. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2013. (Coleção Educação do Campo)

_____. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Trabalho e educação: território e globalização.** 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/5._Trabalho_Educacao_e_Territorio_NOSELLA_Paolo_2011_0.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

NOSELLA, P. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: Silva, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NOSELLA, P. Palestra ministrada no I Colóquio do Curso de Licenciatura em Educação do Campo “Pedagogia da Alternância e as políticas da Educação do Campo”, realizado em Vitória, em junho de 2016.

OECD/FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. OECD-FAO Agricultural Outlook 2015-2024. Paris: OECD Publishing, 2015. Resumo. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/b-i4761o.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

OLIVEIRA, E. C; MACHADO, M. M. **O desafio do proeja como estratégia de formação dos trabalhadores.** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0143.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

OLIVEIRA, E. C.; OLIVEIRA, I. R. Em busca de uma formação profissional possível na educação do campo. **Linhas Críticas.** UnB, 2016 (Em edição).

OLIVEIRA, I. R. **A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo campus Santa Teresa.** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Fotografia 1 - Palestra realizada pelos estudantes do Proeja.** Cultura do Maracujazeiro. 28 mar. 2015.

_____. **Fotografia 2 - Fabricação de iogurte caseiro.** Demonstração feita pelo Coordenador do Curso. 28. mar. 2015.

_____. **Fotografia 3 - Organização de canteiro com a utilização de garrafas PET.** 28 mar. 2015.

OLIVEIRA, L. M. T. Educação do Campo: pensando a teoria e a prática pedagógica articulando as regularidades, ambiguidades às rupturas. In: **CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO,** 2004, Luziânia/GO.

OLIVEIRA, O. A. C. de; MOTTA, V. C. Novo desenvolvimentismo, capital social e desigualdade social. In: **Em Pauta.** v. 8, n. 26, dez. 2010.

OLIVEIRA, R. S. Formação de professores: saberes necessários à prática educativa. In: **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação,** ano 2, n. 2, Aparecida de Goiânia, 2008. Disponível em: <[http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Ensaio%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%](http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Ensaio%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20)>

20%20SABERES%20NECESS%20C3%81RIOS%20%20C3%80%20PR%20C3%81TICA.pdf>.
Acesso em: 26 ago.2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Desemprego Juvenil no Brasil**: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais. 2. ed. Brasília: OIT, 2001.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PAIVA, V. **Educação permanente**: ideologia educativa ou necessidade econômico-social. Rio de Janeiro: Síntese, 1977a.

_____. **Educação permanente e capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Síntese, 1977b.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. **Direito à Educação de Jovens e Adultos**: concepções e sentidos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2006a.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set/dez. 2006b.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

_____. Educação Popular. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

_____. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2013. p. 64-76.

PASSOS, M. G. S. **Pedagogia da Alternância**: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do Ifam/campus Manaus Zona Leste. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, M. C. B. Revolução verde. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 687-706.

PEREIRA, E. A. Avaliação formativa e Pedagogia da Alternância: uma experiência pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO [2001-2002]. In: **Revista da formação por alternância**. Nº 1. Brasília: UNEFAB, p. 56-77, 2005

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu.** São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século.** São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Novo desenvolvimentismo como resposta à crise global. CASTRO, D.; MELO, J. M. de (Org.). In: **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil.** Brasília: Ipea, 2012. p. 16-29.

PUIG-CALVÓ, P. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento.* In: PRIMEIRO SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1999, Brasília. **Anais...** União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas-UNEFAB, 1999. p. 15-24.

_____. Que orientação profissional é possível promover no Ensino Fundamental. In: **Revista de Formação por Alternância – CEFFAS,** Brasília, n. 1. Unefab. set. 2005.

PUIG-CALVÓ, P.; GIMONET, J-C. Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013. p. 35-70.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das escolas famílias no Brasil: ensino médio e educação profissional.** 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RAMOS FILHO, E. S. **Questão agrária atual: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de Reforma Agrária e Reforma de Mercado (2003-2006).** 2008. 410 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

RIBEIRO, M. F. M. **Análise da conjuntura e desafios.** Palestra ministrada durante Projeto Organização de Núcleos de Cultura em Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em Linhares, 2015.

RIBEIRO, M. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.* **Educação e Pesquisa,** v. 34, n. 1, p. 27-45, jan/abril. 2008a.

_____. *Contradições na Relação Trabalho-Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância.* **Trabalho e Pesquisa,** v. 17, n. 2, p. 132-144, mai/ago. 2008b.

RIBEIRO, D. Reforma Agrária e João Goulart. **Pense Século 21,** Natal, p. 28-30, jun. 2004.

RIZZARDI, R. **Lugar, paisagem e espaço geográfico.** Disponível em: <<http://geografia-rizzardi.blogspot.com.br/>> Acesso em: 20 jun. 2016.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. In: **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, p.168-175, 2008.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na Pedagogia da Alternância**. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Pedagogia da Alternância ou alternâncias pedagógicas?** A diversidade das experiências educativas em alternância no Brasil. 2013. 154 f. Relatório de Estágio Acadêmico (Pós-Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUMMERT, S. M. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. In: Dossiê temático: Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7. p. 13-27, jul/dez. 2009.

SANTOS, M. T. **A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA - campus Castanhal**, 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

SAUER, S.; PEREIRA, J. M. M. **Capturando a terra**: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas de nosso tempo. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. O choque teórico da politecnicidade. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1. n. 1. p. 131-152, 2003b.

SEIXAS, M. L. C. **A práxis nossa de cada dia**: significados da experiência refletida e da reflexão experienciada. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SILVA, L. H. da. **As Representações sociais da relação educativa Escola-Família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Concepções & práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18. jan/dez. 2010. p. 180-192.

_____. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. In: **Eccos**, n. 36. p. 143-158, jan/abr. 2015.

_____. Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

_____. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. Caxambu/MG, n.03, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/GT03/GT03-475. Acesso: 03 jun. 2007.

SILVA, M. R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 19, n. 71. p. 307-326, abr/jun. 2011.

SILVA, D. F. F. **A relação entre o aprendizado e o mundo do trabalho na concepção dos estudantes de ensino médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do município de Pinhais – PR**. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Paraná, 2005.

SILVA, M. C. L.; MOTA, D. M. da. Dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá - Pará. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 37. p. 161- 184, dez. 2010.

SILVA, H. M. Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

SOARES, V. O. **A territorialização da cafeicultura na microrregião do Planalto da Conquista/Bahia: transformações e contradições no espaço agrário**. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SOUZA, N. P. **A Pedagogia da Alternância na EaD mediada pelas TIC: uma complementaridade libertadora para a Educação do Campo?** 2011. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, A. L. V.; NEVES, P. M.; GALVÃO, M. S. Projeto “Mãe Terra: cultivando e valorizando saberes” uma ação agroecológica em doze comunidades dos municípios de Ubaíra e Brejões, Bahia. Resumos do VII Congresso Brasileiro de Agroecologia - Fortaleza/CE - 12 a 16/12/2011. **Cadernos de Agroecologia** - ISSN 2236-7934 - v. 6, n. 2, 2011.

STÉDILE J. P. **Uma outra matriz produtiva**. 2009. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=417>>. Acesso em 04 abr. 2016.

_____. Questão Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 641-646.

STRECK. D. R. Esperança. In: STRECK. D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 161.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. ed. 8. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRINDADE, G. A.; VENDRAMINI, C. R. **A relação trabalho e educação na Pedagogia da Alternância**. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, dez. 2011. p.32-46. ISSN: 1676-2584.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELOSO FILHO, D. M. P. **O PROEJA no IFPA campus Castanhal e a experiência da Alternância Pedagógica (2007 a 2009)**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

VIRIATO, E. O.; GOTARDO, R. C. C. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 214-230, jan/jul 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

VITORETTE, J. M. B. **A não consolidação do Proeja como política pública de estado**. 2014. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (DINTER em Educação CEPES/UFG/CAJ/CAC/IFG), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar**. Educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAMBERLAN, S. **A Pedagogia da Alternância**. Vitória: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, 1982.

_____. **Pedagogia da Alternância**: Escola da Família Agrícola. Anchieta: Vila Velha (S. N>.T.) (Francisco Giust). 1995.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK. D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. P. 117-118.

ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 115-117.

ZORZI, F.; FRANZOI, N. L. Saberes do trabalho e do trabalhador: reflexões no contexto do PROEJA. **Trabalho & Educação**. v. 19, n. 3, p.115-127, set/dez. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010

CONVITE

Convidamos V. Sr^a para participar da Pesquisa “Pedagogia da Alternância no Proeja: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, sob a responsabilidade da pesquisadora IRALDIRENE R. DE OLIVEIRA. Pretende-se analisar as formas de efetivação da formação em alternância instituídas em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia junto a cursos Proeja.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista. Esta entrevista pretende contemplar opiniões e experiências de gestores de uma instituição que ministra o curso Proeja organizado conforme a proposta da Pedagogia da Alternância como metodologia eleita para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Se aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa no sentido de levantar informações importantes acerca da utilização da Pedagogia da Alternância em cursos Proeja ofertado por Institutos Federais de Educação.

Saliento que o(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rodovia Armando Martinelli, km 93 - São João de Petrópolis - CEP.: 29.660-000 - Santa Teresa/ES (Tel.: (27)99013230).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado(a) a respeito do objetivo da pesquisa e da necessidade do meu consentimento para permitir que a pesquisadora utilize o instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, registro minha concordância em participar da pesquisa.

Santa Inês, ____/____/____

Assinatura do participante _____

Pesquisadora Responsável (mat. nº 2013140107) _____

ANEXO B – ENTREVISTA ESCRITA - TAE - CAMPUS SANTA INÊS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado (a) Pedagogo (a)/Técnico(a) em Assuntos Educacionais,

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no Proeja: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvido pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

ENTREVISTA

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado
 () Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho na rede federal de ensino: _____

1. Como se deu a estruturação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Proeja na Metodologia da Alternância?
2. De que forma se deu sua participação nas reflexões que envolveram o processo de implementação do curso em foco?
3. Os professores que atuam junto ao curso em foco já haviam experienciado a docência em cursos voltados para a EJA?
4. E em cursos ofertados de acordo com a formação em alternância?
5. A instituição tem oportunizado a formação continuada para os docentes que atuam junto ao curso em foco?

() Sim () Não

Se afirmativo, como se dá essa formação?

6. Qual a expectativa demonstrada pelos estudantes quanto ao curso no que se refere à profissionalização e à inserção no mundo do trabalho?
7. Quais foram as particularidades observadas quando da construção e materialização da Pedagogia da Alternância?
8. Como se dá a aproximação entre educação e trabalho?
9. Como se deu a ressignificação da Pedagogia da Alternância em virtude do contexto local?
10. Quais as principais dificuldades enfrentadas para que seja praticada a formação em alternância?
11. Tem ocorrido a certificação por módulos? Se sim, como se dá essa certificação?

ANEXO C – ENTREVISTA ESCRITA - COORDENADOR DO PROEJA - CAMPUS SANTA INÊS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010**

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado Coordenador de Curso,

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no Proeja: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado
() Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho como docente: _____

Tempo de trabalho como Coordenador: _____

ENTREVISTA

1. Como você concebe a formação em alternância?
2. Como a formação em alternância tem se apresentado no sentido de integrar ciência e tecnologia na oferta do Proeja, considerando-se as peculiaridades do público que busca a EJA?
3. Como se dá a relação educação e trabalho em um curso Proeja organizado de acordo com a formação em alternância?
4. Em sua opinião, ocorre o reconhecimento de saberes dos educandos por parte da escola?
5. Há ocorrência de abandono? Se afirmativo, qual o índice observado?
6. Como você vê a relação do curso com as comunidades atendidas?

7. Em que momento acontece a maior aproximação entre escola e comunidade(s)?
8. Qual o lugar da pesquisa e do trabalho como princípios educativos na proposta curricular do curso?
9. A rotatividade de docentes no curso é algo que lhe exige maiores cuidados? Quais?
10. Com que frequência ocorre essa rotatividade?
11. Quais disciplinas sofrem maior rotatividade de docentes?

**ANEXO D – ENTREVISTA ESCRITA - UM DOS COLABORADORES/ GESTORES –
CAMPUS SANTA INÊS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010**

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado Gestor,

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no Proeja: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

ENTREVISTA

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado

() Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho como docente na rede federal de ensino: _____

Tempo de trabalho como gestor: _____

1. Que realidade local foi observada quando da organização do curso?
2. Como se deu a participação das comunidades atendidas na tomada dessa decisão?
3. Em sua opinião, quais foram os desafios encontrados por ocasião da implementação do curso em foco?
4. Como se deu o percurso de implantação da formação em alternância no curso?
5. Como ocorre o processo de gestão do curso dadas as particularidades que envolvem a modalidade EJA?
6. Como se deu a participação dos envolvidos (docentes, corpo técnico e estudantes) no processo de implementação do curso?

ANEXO E – ENTREVISTA GRAVADA - DOCENTES - CAMPUS SANTA INÊS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado Docente,

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

ENTREVISTA

1. Como você concebe o Proeja?
2. E a formação por alternância?
3. Como a formação por alternância vem se firmando como uma metodologia que integra os saberes, as experiências e a tecnologia em um curso Proeja?
4. Quais dificuldades você enfrenta ao desenvolver suas atividades em um curso voltado para jovens e adultos pautado na formação por alternância?
5. Você sente dificuldade no desenvolvimento de suas atividades docentes ao considerar a proposta da formação em alternância que se orienta pelo currículo integrado que, por sua vez, toma como fundamentos a pesquisa e o trabalho como princípios educativos? (Se a resposta for positiva, quais são essas dificuldades?)
6. Tem participado de formação em trabalho? (Se sim, como se dá esse momento?)
7. Já havia experienciado o trabalho com o Proeja antes de vir para essa instituição?

Sim Não

Se sim, por quanto tempo? _____

8. Já havia experienciado o trabalho com a Pedagogia da Alternância?

Sim. Por quanto tempo? _____ Não

ANEXO F – ENTREVISTA ESCRITA - TAE DO *CAMPUS* CASTANHAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010**

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezada Pedagoga do IF do Pará *Campus* Castanhal

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no Proeja: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

Nome: _____

Formação inicial: _____

Atua junto ao Proeja como _____

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado
() Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho na rede federal de ensino: _____

O curso é ofertado desde _____

Já foram atendidas _____ comunidades.

Momento de oferta em que o curso se encontra:

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () Em momentos diversos: _____

ENTREVISTA

1. Como se deu a estruturação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado com o Ensino Médio - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com Alternância Pedagógica e Enfoque Agroecológico (Que caminhos foram trilhados para se chegar à sua construção? Qual a participação da comunidade nessa implementação)?

2. Quais foram as particularidades observadas quando da construção da formação em Alternância (ressignificação da Pedagogia da Alternância em virtude do contexto local)?

3. Quais as principais dificuldades enfrentadas para que seja praticada a formação em alternância?
4. Que tipo de organização se dá em um currículo voltado para a formação em alternância?
5. Como se dá a vinculação entre educação e trabalho no currículo praticado?
6. Quais os limites desse tipo de formação frente aos avanços do capitalismo no campo brasileiro considerando-se o público para o qual ela se volta?

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1. Os professores que atuam junto ao curso em foco já haviam experienciado a docência em cursos voltados para a EJA?
 Sim Não
2. E em cursos ofertados de acordo com a formação em alternância?
 Sim Não
3. A instituição tem oportunizado a formação continuada para os docentes que atuam junto ao curso em foco?
 Sim Não
4. Os estudantes têm demonstrado expectativa quanto ao curso no que se refere à profissionalização e à inserção no mundo do trabalho?
 Sim Não
5. Você vê na formação em alternância a possibilidade de se alcançar melhorias na qualidade de vida dos estudantes e das comunidades atendidas?
 Sim Não
6. Em sua opinião, o curso possibilita a integração entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos observando-se suas particularidades?
 Sim Não

7. O Curso possibilita a certificação intermediária?

Sim Não

**ANEXO G – ENTREVISTA ESCRITA - COORDENADOR DO PROEJA – CAMPUS
CASTANHAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010**

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado Coordenador de Curso,

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

É docente? () Sim () Não

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado
() Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho na rede federal de ensino: _____

Tempo de trabalho como Coordenador: _____

ENTREVISTA

1. Que princípios norteadores da Pedagogia da Alternância são observados no desenvolvimento dessa prática?
2. Que problemas e avanços são vividos na construção de uma proposta educacional baseada na Pedagogia da Alternância?
3. Em sua opinião, quais são os desafios encontrados por ocasião da implementação da proposta de formação por alternância?
4. Qual o lugar da pesquisa e do trabalho como princípios educativos na proposta curricular do curso?

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1. Você considera adequado o processo seletivo praticado?

Sim Não

2. A rotatividade de docentes no curso é algo que lhe exige maiores cuidados?

Sim Não

3. Disciplina(s) que sofre(m) maior rotatividade de docentes?

4. Há ocorrência de abandono?

Sim. O índice é de _____ Não

ANEXO H – ENTREVISTA ESCRITA - DOCENTE - CAMPUS CASTANHAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Esta entrevista integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir deste instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

Nome (opcional): _____

Formação inicial: _____

É docente? () Sim () Não

Graduação: () Especialista () Mestrado em andamento () Mestrado
 () Doutorado em andamento () Doutorado

Tempo de trabalho na rede federal de ensino: _____

Tempo de trabalho como Coordenador: _____

1. Como você concebe a inclusão digital?
2. Como você vê a forma de oferta da alternância na atualidade, tendo em vista a ênfase filosófica das EFAs?
3. Como você vê a expectativa dos alunos de EJA nas Efas quanto à utilização da Informática?

ANEXO I – QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES - CAMPUS SANTA INÊS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TURMA 010

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Prezado Estudante,

Este questionário integra o projeto de pesquisa intitulado “Pedagogia da Alternância no PROEJA: percursos e *práxis* em *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” desenvolvida pela doutoranda Iraldirene Ricardo de Oliveira, que se compromete com a utilização confidencial dos dados obtidos a partir desse instrumento, preservando, assim, a identidade do participante. Sua participação é valiosa e antecipadamente agradecemos por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

1. Nome (opcional): _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Idade **no momento da matrícula** no Proeja: _____ anos

4. Faixa etária (**atual**):

() 18 a 21 anos () 22 a 25 anos () 26 a 29 anos

() 30 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos

5. Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Outros: _____

6. Número de filhos: _____ filhos

7. Em que faixa de renda sua família se encontra, considerando-se os rendimentos de todos os membros que a compõem?

() Menos de 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos

() 3 a 4 salários mínimos () 5 salários mínimos ou mais

8. Qual sua colaboração para o sustento de sua família?

() Sou o único responsável

() Sou o principal responsável

() Não contribuo com o sustento da família

9. Por quanto tempo esteve fora da escola até entrar no Proeja? _____ anos

10. Poderia dizer qual foi o motivo?

11. No momento em que se matriculou no Proeja, como você se encontrava?

- Desempregado
- Empregado sem carteira assinada
- Empregado com carteira assinada
- Empregado em um órgão público
- Era diarista, tarefeiro ou fazia pequenos serviços (“bicos”)
- Outro: _____

12. Você realizou o Ensino Fundamental em um curso de Educação de Adultos?

- Sim Não

13. Qual foi o motivo de sua matrícula no Proeja?

- Ter uma profissão
- Concluir o Ensino Médio
- Preparar para o ENEM e o vestibular
- Acreditar na forma como o curso é ofertado
- Outro: _____

14. O que estimula e fortalece a sua frequência no curso?

- O curso oferecido atende as minhas expectativas
- A possibilidade de conclusão do Ensino Médio
- A bolsa que recebo
- A organização do curso permite organizar minhas condições de estudos
- A metodologia utilizada me ajuda nas atividades diárias (alternância)
- Outro: _____

15. Você pretende continuar os estudos após terminar o Ensino Médio?

- Sim Não Ainda não me decidi

16. O curso Proeja vai te permitir:

- Trabalhar nesta área de formação
 Trabalhar na propriedade da sua família

17. Você vê na Pedagogia da Alternância uma possibilidade de colaboração para a melhoria da qualidade da sua vida e da vida da sua comunidade?

- Sim Não

Se sim, diga como.

18. Você se sente seguro ao desenvolver as atividades propostas durante o Tempo Comunidade?

- Sim
 Não. Por quê? _____

ANEXO J – MATRIZES CURRICULARES

CAMPUS SANTA INÊS

Módulo I			
Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária em hora Relógio	Total de Aulas de 50 min.
Identidades, cultura e cidadania Objetivo: Valorizar os sujeitos do campo, fortalecendo a noção de pertencimento com o Território.	Língua Portuguesa	33	40
	Arte	33	40
	Educação Física	16,5	20
	Matemática	33	40
	Física	33	40
	Química	33	40
	Biologia	33	40
	História	33	40
	Geografia	33	40
	Filosofia	16,5	20
	Sociologia	16,5	20
	Língua Estrangeira (Inglês)	16,5	20
	Subtotal	330	400
	Agricultura I	100	120
	Zootecnia I	50	60
	Agroecologia	66	80
	Extensão Rural	100	120
Subtotal	316	380	
Total do Módulo I	646	780	
Módulo II			
Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária em hora Relógio	Total de Aulas de 50 min.
Meio Ambiente e Sustentabilidade Objetivo: Analisar a dinâmica ambiental, compreendendo os impactos dos processos produtivos.	Língua Portuguesa	33	40
	Arte	33	40
	Educação Física	16,5	20
	Matemática	33	40
	Física	33	40
	Química	33	40
	Biologia	33	40
	História	33	40
	Geografia	33	40
	Filosofia	16,5	20
	Sociologia	16,5	20
	Língua Estrangeira (Inglês)	16,5	20
	Subtotal	330	400
	Agricultura II	120	144
	Zootecnia II	100	120
	Gestão Ambiental	66	80
	Mecanização Agrícola	66	80
Subtotal	352	424	
Total do Módulo II	682	824	

Módulo III			
Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária	Total de Aulas
Organização Social e Políticas Públicas	Língua Portuguesa	33	40
	Educação Física	33	40
	Matemática	33	40
	Física	33	40
	Química	33	40
	Biologia	33	40
	História	33	40
	Geografia	33	40
	Filosofia	16,5	20
	Sociologia	16,5	20
	Língua Estrangeira	33	40
	Subtotal	330	400
	Agricultura III	120	144
	Zootecnia III	100	120
	Agroindústria	66	80
Desenho e Topografia	66	80	
Subtotal	352	424	
Total do Módulo III	682	824	
Módulo IV			
Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária	Total de Aulas
Trabalho e Economia Solidária	Língua Portuguesa	33	40
	Educação Física	33	40
	Matemática	33	40
	Física	33	40
	Química	33	40
	Biologia	33	40
	História	33	40
	Geografia	33	40
	Filosofia	16,5	20
	Sociologia	16,5	20
	Língua Estrangeira	33	40
	Subtotal	330	400
	Cooperativismo, associativismo e empreendedorismo.	100	120
	Irrigação e Drenagem	66	80
	Construções e Instalações Rurais	50	60
Subtotal	216	260	
Total do IV Módulo	546	660	
Total do Curso (I + II + III + IV Módulos)		2.556	3.088
Estágio Supervisionado		150	
TOTAL		2.706	
Observações: O Espanhol será ofertado, como disciplina facultativa. Para aqueles alunos que desejarem cursar será incluso no seu histórico a carga horária desta disciplina.			

CAMPUS CASTANHAL

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	EIXOS COGNITIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS DA FORMAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL			OBJETIVOS DOS PROJETOS INTEGRADORES	PRÁTICAS PROFISSIONAIS
				ChTE	ChTC		
1º ANO	Sociedade, Ciência e Tecnologia	Dominar Linguagens; Compreender Fenômenos;	Língua Portuguesa	70	21	Discutir os conceitos de sociedade, ciência e tecnologia a luz da formação geral e específica, enfatizando os aspectos científicos, tecnológicos, sociais e culturais.	Discutir os conceitos de sociedade, ciência e tecnologia a luz da formação geral e específica, enfatizando os aspectos científicos, tecnológicos, sociais e culturais.
			Literatura	40	12		
			Educação Física	40	12		
			Artes	50	15		
			Biologia	60	18		
			Física	60	18		
			Química	60	18		
			Matemática	70	21		
			História	60	18		
			Geografia	60	18		
			Filosofia	40	12		
			Sociologia	40	12		
			Informática Básica	45	14		
			Desenho Técnico	30	09		
			Solos	45	14		
			Climatologia	20	06		
			Metodologia de Pesquisa	45	14		
			Agricultura Geral	30	09		
			Zootecnia Geral	30	09		
			Avicultura	60	18		
			Piscicultura	45	14		
Olericultura	60	18					
Topografia	45	14					
Princípios da Agroecologia	40	12					

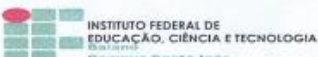
2º ANO	Cidadania e Mundo do Trabalho	Enfrentar situações-problemas;	Língua Portuguesa	70	21	Fomentar a consciência crítica do sujeito-trabalhador a partir da compreensão da sociedade e suas tecnologias relacionadas ao mundo do trabalho.	Fomentar a consciência crítica do sujeito-trabalhador a partir da compreensão da sociedade e suas tecnologias relacionadas ao mundo do trabalho.
			Literatura	40	12		
			Educação Física	40	12		
			Língua Estrang.(Inglês)	40	12		
			Língua Estrangeira (Espanhol)	30	09		
			Biologia	60	18		
			Física	60	18		
			Química	60	18		
			Matemática	70	21		
			História	60	18		
			Geografia	60	18		
			Filosofia	40	12		
			Sociologia	40	12		
			Apicultura e Meliponicultura	60	12		
			Construções e Instalações rurais	45	14		
			Caprinos e Ovinos	45	14		
			Segurança no Trabalho	30	09		
			Suinocultura	60	18		
			Mecanização Agrícola	45	14		
Irrigação e Drenagem	45	14					
Culturas Sazonais	75	22					
3º ANO	Pesquisa Tecnológica	Construir argumentações Elaborar proposta	Língua Portuguesa	70	21	Construir uma proposta de intervenção articulando a prática profissional com os conhecimentos sociais, técnicos, científicos.	Construir uma proposta de intervenção articulando a prática profissional com os conhecimentos sociais, técnicos, científicos.
			Literatura	40	12		
			Educação Física	40	12		
			Língua Estrang.(Inglês)	40	12		
			Língua Estrangeira (Espanhol)	30	09		
			Biologia	60	18		
			Física	60	18		
			Química	60	18		
			Matemática	70	21		
			História	60	18		
			Geografia	60	18		
			Filosofia	40	12		
			Sociologia	40	12		
			Sistemas Agroflorestais	30	09		
			Fruticultura	90	27		
			Bovinocultura e bubalinocultura	100	30		
			Culturas Industriais	60	18		
			Metodologia de Pesquisa Aplicada	15	05		
			Cooperativismo e Economia Solidária	40	12		
			Gestão e Economia rural				
Assistência Técnica e Extensão rural	45	14					
	45	14					
Carga Horária de Práticas Profissionais (Estágio Curricular Supervisionado): 360 horas							
Carga Horária de Atividades Complementares: 20 horas							
Carga Horária de Projetos Integradores: 20 horas							
Carga Horária do Técnico: 1722 horas (1325 horas = tempo escola + 397 horas = tempo comunidade)							
Carga Horária do Ensino Médio: 2.587 horas (1990 horas = tempo escola + 597 horas = tempo comunidade)							
Carga horária das disciplinas do tempo escola (chTE): 3315 horas							
Carga horária das disciplinas referente ao Tempo comunidade (chTC): 994 horas							
Carga Horária Total do Curso Integrado: 4.709 horas							
Obs: Todas as atividades desenvolvidas no curso são registradas em hora/relógio (60 minutos)							

ANEXO K – MATERIAL DIDÁTICO – DIA DE CAMPO

OBJETIVO DO DIA DE CAMPO


Interagir com as pessoas da comunidade, dando e recebendo conhecimento, levando propostas e ações concretas para que juntos possamos dar continuidade às atividades e projetos feitos e idealizados a partir do diálogo, buscando assim, melhores oportunidades de acesso e multiplicação de renda e qualidade de vida ao homem do campo.

Organização




INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Batavo
Campus Santa Inês

ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Batavo
Campus Santa Inês

**5º DIA DE CAMPO
DO PROEJA**



28 de março de 2015
Comunidade da Lagoa da Roça

PROGRAMAÇÃO

CURSO DE IOGURTE ARTESANAL

8:00h - Acolhida e Credenciamento
8:30h - Café da Manhã
9:00h - Preparo do iogurte
10:00h – Oficina de Garrafa Pet
11:00h - 2º Momento do Curso de iogurte



Fig.1. Pasteurizando leite para produção do iogurte artesanal.

ATIVIDADE DE CAMPO

PALESTRAS/TEMAS

13:30h - Produção de Maracujá
14:00h - Práticas Agroecológicas
15:00h - Cooperativismo
15:30h - Finalização das Atividades



Fig.2. Diálogo entre professor, estudante e comunidade.

A Escola até a comunidade



Fig.3. Transporte escolar.



Vamos aprender algumas práticas agroecológicas que ajudam a cuidar do solo, da água, do ar e permitem produzir alimentos mais saudáveis?



10

Composto orgânico

Materiais

Esterco fresco
Restos de culturas (folhas verdes, capim, folhas secas etc.)
Restos de frutas e verduras (Tudo bem picado)
Cinzas de madeira
Água

Como fazer

Iniciar a construção da pilha colocando a primeira camada de material vegetal seco, de aproximadamente 15 a 20 centímetros, com folhas e palhas, para que absorva o excesso de água e permita a circulação de ar. Na segunda camada, deve-se colocar restos de verduras e esterco. Se o esterco for de boi, pode-se colocar 5 centímetros, se for de galinha, com maior concentração de nitrogênio, um pouco menos. Ao terminar a construção da segunda camada, deve-se regar com água, evitando encharcamento.

Novamente, deposita-se uma camada de 15 a 20 centímetros com material vegetal seco, seguida de outra camada de esterco, e assim sucessivamente, até que a pilha atinja camada de esterco a a altura aproximada de 1,5 metros. Sempre após a montagem deve-se umedecer a pilha para uma distribuição mais uniforme da água por toda a pilha. A pilha deve ter uma forma de cunha ou de canteiro, e sua parte superior não pode ser plana para evitar a perda ou acúmulo de água. Escolha do local: deve-se considerar a facilidade de acesso, a disponibilidade de água para molhar as pilhas, o solo deve possuir boa drenagem. Também é desejável montar as pilhas em locais sombreados e protegidos de ventos intensos, para evitar ressecamento.

11

Passo a passo para a montagem do composto



1ª Ação – camada de palha



2ª Ação – camada de material úmido



3ª Ação – camada cinza



4ª Ação – rega para umedecer



5ª Ação – nova camada de palha para reiniciar o processo novamente



6ª Ação – cobrir com palhas

12

Biofertilizante rápido (Aplicação no solo e foliar)

Materiais

03 litros de esterco
07 litros de água
0,5 litros de garapa ou 02 kg açúcar
0,5 litros de leite ou soro
300 g de cinzas
Restos de pastos picados
Restos de verduras picadas
Restos de frutas picadas

Como fazer

Colocar todos os ingredientes em recipiente plástico (tambor), e deixar fermentar. Pode ser usado a partir do 7º dia. Para aplicar como adubo, diluir em 2/3 de água e regar o pé da planta. Para pulverizar nas folhas, usar uma concentração de 3 a 5% (30 ou 50 ml para cada litro). Tampar o tambor para diminuir a incidência de insetos.



13

RECEITAS PARA CONTROLE DE PRAGAS E DOENÇAS

Macerado curtido de Urtiga

Colocar 500 gramas de folhas frescas ou 100 gramas de folhas secas em um litro de água e deixar dois dias. Para aplicação diluir em 10 litros de água e pulverizar sobre as plantas ou no solo.



Indicação: Controla pulgões e lagartas (aplicado no solo)

Receita com Alho

Dissolver um pedaço de aproximadamente 50 gramas de sabão de côco em 4 litros de água. Juntar 2 cabeças picadas de alho e 4 colheres de pimenta vermelha. Coar em pano fino.



Indicações: Repelente de insetos, bactérias, fungos e nematóides.

14

Folha de Nim

Misturar 250g de folhas e ramos verdes picados com 20 litros de água. Deixar repousar as folhas na água de um dia para outro. Coar e pulverizar.



Indicações

O nim serve de repelente para uma grande variedade de insetos, inclusive lagarta, besouro, percevejo (Maria-fedida), pulgão, barbeiro, mosca branca, cochonilha, mosca do chifre, gafanhoto, nematóide, grilo, barata.

Pimenta Malagueta

Machucar 500 g de pimenta vermelha (malagueta) até a maceração total e acrescentar 02 litros de água. Coar o preparado e misturar com 05 colheres (sopa) de sabão de côco derretido, acrescentando então mais 02 litros de água (dá 04 litros no total).



Indicações:

Pulverizar sobre as plantas atacadas por pulgões, vaquinhas, grilos e lagartas. Fazer a colheita depois de pelo menos 12 dias, para evitar que os frutos fiquem com cheiro forte.

15