



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE
EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

MÁRCIA BRITO DA SILVA

**O PROEJA NO IFPA CASTANHAL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES**

CASTANHAL
2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE
EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

MÁRCIA BRITO DA SILVA

**O PROEJA NO IFPA CASTANHAL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal como
parte das exigências do Curso de Mestrado em
Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos
Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa

CASTANHAL
2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ-
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO DE
EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

MÁRCIA BRITO DA SILVA

**O PROEJA NO IFPA CASTANHAL: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal como parte das exigências do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa
(Instituto Federal do Pará – Orientador)

Profa. Dra. Jacqueline Cunha da Serra Freire
(Universidade Federal do Pará – Membro Externo)

Prof. Dr. Cícero Paulo Ferreira
(Instituto Federal do Pará – Membro Interno)

À minha mãe Maria, que no seu percurso de vida, no labutar diário não mede esforços para ajudar a concretizar nossos sonhos.

Aos meus queridos irmãos Marcos, Adriane, Genivalda e Conceição, pelo amor incondicional, apoio e incentivo.

Aos meus filhos, Lucas e Gabriel, por serem luz e a paz na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me permitido chegar até aqui, concedendo a força necessária para superar os muitos momentos de angústias e medos.

A minha mãe, Maria, exemplo de mãe e mulher, batalhadora e dedicada, por sempre ter acreditado em mim.

A meus irmãos Marcos, Adriane, Genivalda e Conceição, pelo amor incondicional, apoio e incentivo constante.

Aos meus filhos Lucas e Gabriel, pelo amor, apoio e compreensão, quando das minhas ausências em função do estudo.

Ao Professor Romier Sousa, pela orientação, carinho, incentivo, apoio e amizade. Obrigada por acreditar em mim e me encorajar para seguir em frente e concluir este trabalho. Minha sincera gratidão!

Aos professores do Programa de Mestrado, pelos conhecimentos partilhados, diálogos e vivências oportunizadas na formação.

Aos amigos do mestrado, turma 2016, pelos conhecimentos, experiências e saberes compartilhados. Em especial agradeço a Suellen, Maria Regina, Raquel e Sávio, pessoas especiais que integram o tesouro que construí.

Aos amigos do IFPA, pelo incentivo, torcida e apoio. Agradeço especialmente à Suellen, Célia Medeiros, Damiana, Andrea, Ana Madeira e Lígia, pela amizade, carinho e estímulo constante.

Aos professores e educandos egressos do Curso Técnico em Agropecuária – Proeja, que com solicitude contribuíram com a minha pesquisa.

À Banca Examinadora de Qualificação, Professor Antonio Paraense e Professor Carlos Renilton, pelas contribuições valiosas para este trabalho.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização desta vitória.

Este trabalho só foi possível em função do incentivo e colaboração de pessoas maravilhosas, as quais eu agradeço imensamente. Gratidão!

RESUMO

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino com características muito próprias inerentes ao público que dela faz parte, jovens e adultos, que possuem saberes e experiências acumuladas em suas trajetórias de vida. No contexto da formação escolar, esses saberes se inserem como fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas por relações dialógicas. O presente trabalho anuncia uma pesquisa realizada no contexto da formação dos educandos egressos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, 2009 a 2016, na busca de refletir sobre o diálogo de saberes e as práticas pedagógicas vivenciadas na formação profissional dos sujeitos jovens e adultos do campo. A investigação teve como objetivo geral refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação e que favoreceram o diálogo de saberes dos educadores e educandos do Curso. Buscou-se trazer para as reflexões da pesquisa os aspectos essenciais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percurso histórico, panorama estatístico, experiências e práticas, adentrando-se para as especificidades da educação dos sujeitos que vivem no campo. Tratando-se de educação de jovens e adultos, as práticas pedagógicas desenvolvidas se articulam com os saberes e experiências de vida dos educandos, numa relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo. Neste sentido, procurou-se conduzir a análise a partir da compreensão dos saberes dos sujeitos jovens e adultos do campo, e de como esses saberes são mobilizados no intuito de dialogar com as práticas de formação escolar desenvolvidas pelos educadores em sua ação docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida pelo método de estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas aos educadores e educandos egressos do Curso, e que foram examinadas pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados da investigação demonstraram que as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação dos sujeitos participantes da pesquisa foram diversificadas, pautaram-se em relações dialógicas e no reconhecimento dos saberes, experiências e fazeres dos educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Diálogo de Saberes; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education is a teaching modality with its very own characteristics inherent to the public that is part of it, young people and adults, who have accumulated knowledge and experiences in their life trajectories. In the context of school training, this knowledge is insert as fundamental in the development of pedagogical practices supported by dialogical relationships. The present work announces a research carried out in the context of the training of former students of the Technical course in Farming Integrated to High School, in the modality of Youth and Adult Education, of the Federal Institute of Pará, Castanhal Campus, in the search to reflect on the dialogue of knowledge and the pedagogical practices experienced in the professional training of young and adult subjects from the countryside. The investigation aimed to reflect on the pedagogical practices developed in training and which favored the dialogue of knowledge of the educators and students of the course. We sought to bring to the reflections of the research the essential aspects of the Youth and Adult Education in Brazil, historical course, statistical overview, experiences and practices, addressing the specificities of education of the subjects who live in the countryside. In the case of the young and adult education, the pedagogical practices developed are articulated with the knowledge and life experiences of students, in a dialogical relationship between the subjects of the educational process. In this sense, we sought to conduct the analysis from the understanding of knowledge of young and adult subjects from the countryside, and how this knowledge is mobilized in order to dialogue with school training practices developed by the educators in their teaching action. This is a qualitative research, developed by the case study method, with application of questionnaires and interviews to the educators and former students of the course, and that were examined by the content analysis technique. The results of the investigation showed that the pedagogical practices developed in the training of the research participants subjects were diversified, they were based on the dialogical relationships and recognition of knowledge, experiences and practices of the students.

Keywords: Youth and Adult Education; Rural Education; Knowledge Dialogue; Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Localização do IFPA Campus Castanhal	19
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos egressos do Curso (%)	28
Gráfico 2 - Municípios dos Egressos.....	29
Gráfico 3 - Idade dos egressos.....	30
Gráfico 4 - Sexo dos Egressos	30
Gráfico 5 - Formação no Ensino Fundamental.....	31
Gráfico 6 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)	40
Gráfico 7 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por Sexo (%)...	41
Gráfico 8 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça (%)	42
Gráfico 9 - Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Curso.....	83
Gráfico 10 - Avaliação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Curso.....	85
Gráfico 11 - Práticas Pedagógicas significativas no Curso	86
Gráfico 12 - Consideração dos Saberes e Experiências no Curso.....	90
Gráfico 13 - Diálogo com quais saberes.....	91
Gráfico 14 - Saberes mais aproveitados no Curso.....	92
Gráfico 15 - Frequência das práticas integradoras no curso.....	94
Gráfico 16 - Utilização das informações do Tempo Comunidade no Tempo Escola	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educandos egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFPA Castanhal - 2009 a 2016 ...	26
Quadro 2 - Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Curso	81
Quadro 3 - Propostas de melhorias para o Curso	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Titulação dos Docentes	25
Tabela 2- Municípios de origem dos egressos do Curso – 2009 a 2016	27
Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo, por grupos de idade, segundo as grandes regiões (%)	43
Tabela 4 - Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%).....	44
Tabela 5 - - Escolaridade média da população jovem de 18 a 29 anos - 2015 (anos de estudo)	44
Tabela 6 - - Matrícula na etapa de Educação de Jovens de Adultos – Brasil – 2008-2016	45

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPC – Centro Popular de Cultura
EAFC – Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA – Instituto Federal do Pará
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONG – Organização Não Governamental
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
2.1. Os procedimentos metodológicos da pesquisa	16
2.2. O lócus da pesquisa: IFPA Campus Castanhal	19
2.2.1. O curso pesquisado.....	22
2.3. Perfil dos sujeitos da pesquisa	24
2.3.1. Perfil dos Educadores.....	24
2.3.2. Perfil dos Egressos	25
2.3.2.1 Perfil dos educandos egressos sujeitos da pesquisa.....	29
3. CAPÍTULO II– PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	32
3.1. A educação de jovens e adultos no Brasil: Percurso histórico.....	32
3.2. EJA: concepção, experiências e peculiaridades.....	37
3.3. A educação das pessoas jovens e adultas do Campo	52
3.4. Conhecimento Científico e Saber Tradicional Camponês	56
3.5. Diálogo de saberes	59
3.6. Práticas pedagógicas	64
4. CAPÍTULO III – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DIÁLOGO DE SABERES E SUAS INTERFACES NO PROEJA DO IFPA CASTANHAL.....	72
4.1. A Visão dos educadores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas	73
4.1.1. Práticas pedagógicas	73
4.1.2. Dialogo de saberes	77
4.2. A visão dos educandos egressos quanto às práticas pedagógicas vivenciadas.....	83
4.2.1. Práticas pedagógicas	83
4.2.2. Dialogo de saberes	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE	107
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos educandos.....	108
APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista para os Educadores do Curso.....	111
APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista para Educandos Egressos.....	112
APÊNDICE D - Termo de Consentimento	113
APÊNDICE E - Declaração de Sigilo	114

1. INTRODUÇÃO

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser. (BRANDÃO, 2007, p. 13)

Os escritos de Carlos Rodrigues Brandão nos remetem a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre as diversas formas de saber e a educação nas sociedades humanas. O saber como o patrimônio cultural dos diferentes povos, uma riqueza acumulada na prática da vida cotidiana, pela convivência das pessoas umas com as outras, o saber que flui, se espalha, se aperfeiçoa e se solidifica. Antes mesmo que a criança seja levada à escola, para vivenciar processos formais de educação, seu pequeno percurso de história já está imbricado com os saberes experienciados no seu dia a dia.

Imergindo no contexto que nos traz essa reflexão, percebe-se que quando nos deparamos com o formalismo da escola, somos transportados para um mundo, onde muitas vezes a vida é deixada do lado de fora. E lá, ao engessar nossa memória, nos colocam a partir para uma jornada, destituídos da história já vivida.

Na trajetória de um educador atento à realidade dos educandos, o perpassar de inquietações relativas ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas, não devia passar despercebido, do ponto de vista da educação que está sendo desenvolvida, costumeiramente, pautada na transmissão dos saberes científicos e escolares, dos conteúdos das diversas disciplinas, destituída de significados e de contexto, por não levar em conta os saberes das pessoas, suas experiências de vida e anseios.

O educador Paulo Freire (1981; 2001) em suas reflexões enfatizava a importância de os processos formais de educação partirem da realidade dos sujeitos, dos saberes já construídos nas suas atividades cotidianas. Estas reflexões fizeram parte da formação e acompanha a vida profissional da pesquisadora, no Instituto Federal do Pará - IFPA – Campus Castanhal. E nessas circunstâncias, ao encontrar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), depara-se com pessoas que já trazem em suas memórias um vasto e rico conhecimento, saberes acumulados pela experiência de vida, construídos nas vivências de diversas realidades.

Com a aprovação do Decreto nº 5.840, em 13 de julho de 2006, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, para atender cursos e programas de educação profissional, de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio. Desde então, o Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, vem desenvolvendo o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para agricultores familiares, camponeses e povos de comunidades tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas e agroextrativistas.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), está previsto a realização de ações pedagógicas, fundamentadas na proposta de educação do campo, na busca por valorizar os saberes dos educandos, o diálogo e troca destes saberes, no processo educativo. Tratando-se de uma educação voltada aos sujeitos do campo, o ensino e a aprendizagem não podem estar dissociados da realidade dos educandos, sendo relevante incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida dos educandos. Neste sentido, as práticas pedagógicas ganham relevância ao articular os conhecimentos prévios dos educandos, valorizando os saberes que estes trazem da sua realidade para dialogar com outros saberes e, por fim construir novos saberes.

Nesta perspectiva, compreende-se a relevância em problematizar sobre as práticas pedagógicas que se efetivam no contexto da formação de jovens e adultos e como elas se relacionam com os saberes que estes sujeitos acumularam no decorrer de sua vida. Para tanto, no intuito de elucidar a problemática, a pesquisa se ancora em questões norteadoras, a saber: Quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas no processo formativo dos educandos egressos do curso Proeja? Quais destas práticas pedagógicas favoreceram o diálogo de saberes entre educadores e educandos? Quais as dificuldades encontradas pelos sujeitos educadores e educandos em relação à realização destas práticas pedagógicas?

Para esta investigação delineou-se como objetivo geral, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação que favoreceram o diálogo de saberes dos educadores e educandos do Curso. E como objetivos específicos buscou-se: a). Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas e que favoreceram o diálogo de saberes dos educadores e educandos; b). Sistematizar o conjunto de práticas pedagógicas realizadas; c). Refletir sobre as dificuldades de desenvolvê-las e d). Construir um Caderno Pedagógico, com o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores e educandos.

O trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira consiste nestas informações introdutórias, onde estão apresentadas as inquietações da pesquisadora quanto ao processo de

educação formal, das práticas pedagógicas vivenciadas e as informações sobre os objetivos traçados para o estudo.

No Capítulo I, denominado “Os caminhos da pesquisa”, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para dar conta de se alcançar os objetivos traçados para a investigação e o local de sua realização, com um breve histórico da instituição e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, no que concerne suas origens, idade, sexo, e formação anterior ao ingresso no Curso Proeja.

No Segundo Capítulo, é apresentado um breve percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, marcada pela negação de direitos e realização de ações pontuais. São enfatizadas as legislações que tratam da educação brasileira e que contemplam a Educação de Jovens e Adultos. São apresentadas também as concepções sobre Educação de Jovens e Adultos e um panorama com as estatísticas dessa modalidade de educação, bem como as experiências neste campo realizadas ao longo do percurso educacional brasileiro. Apresenta-se também a educação do campo, seu conceito, peculiaridades e programas realizados. Na sequência, são explicitados os tipos de saberes vivenciados na educação e da qual o trabalho se ocupa em explicar, o saber científico e o saber tradicional camponês, saberes diferentes e incompletos que necessitam de uma aproximação para a realização do necessário e salutar diálogo de saberes. Por fim, são tratadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho docente, as estratégias e metodologias que são utilizadas na formação dos educandos.

No Terceiro Capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, explicitando a visão dos educadores e educandos egressos do curso acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na formação.

Por fim, são anunciadas algumas Considerações relacionadas aos achados no presente estudo.

2. CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Atualmente a pesquisa é uma prática recorrente em várias instâncias da vida social, como atividade inerentemente humana na busca de respostas às indagações relativas às problemáticas surgidas na realidade. Minayo (2009) compreende a pesquisa como a atividade básica da ciência no questionamento e construção da realidade, onde as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, reflexo de inserção na vida real, onde encontra suas razões e seus objetivos.

Na área educacional, a pesquisa tem sido um elemento fundamental na compreensão dos fenômenos subjacentes às práticas, vivências e relações, no âmbito do ensino. No entender de Ludke e Andre (2015), a pesquisa deve estar próxima da vida diária do educador, de forma a tornar-se um instrumento enriquecedor do trabalho docente. Minayo (2009), na mesma direção concebe pesquisa como elemento alimentador da atividade de ensino, atualizando-a frente realidade do mundo. Nesse sentido, a investigação a que pretendeu este estudo trilhou no sentido de poder contribuir no processo de compreensão de como está se desenvolvendo o trabalho pedagógico na instituição objeto da pesquisa, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos no processo.

Na realização dessa pesquisa, tomando-se a prática pedagógica e os saberes vivenciados no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa, por acreditar ser o mais apropriado para responder aos objetivos a que se propôs.

Na pesquisa qualitativa busca-se compreender, profundamente, o contexto da situação investigada, sendo o social visto como um mundo de significados passível de investigação, onde a linguagem e as práticas vivenciadas pelos atores sociais no seu dia a dia são consideradas como objeto de análise (TEIXEIRA, 2012). A abordagem qualitativa na pesquisa responde à questões da realidade social, do conjunto de fenômenos que circunda os seres humanos, do universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes tomadas, a partir do vivido e experienciado pelos sujeitos, nas suas relações com seus pares (MINAYO, 2009).

Este tipo de abordagem funda-se, ainda, na busca por estudar os fenômenos em toda a sua extensão e no ambiente natural onde eles ocorrem, pois estes são influenciados pelo seu contexto, numa realidade complexa e contextualizada (LUDKE e ANDRÉ, 2015).

Na busca por compreender o problema e situação investigados, averiguando como ele se manifesta nas atividades e nas interações cotidianas dos sujeitos elegemos o método estudo

de caso, que é uma abordagem explanatória, que por meio de estratégias possibilita aprofundar a descrição e compreensão da realidade estudada. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é escolhido ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes, um método que conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescentam duas fontes de evidências que normalmente não integram o repertório de um historiador, que são a observação direta e série sistemática de entrevistas.

Para a coleta de dados, foram utilizadas como técnicas, aplicação de questionários e entrevistas. Os questionários foram organizados com perguntas fechadas e abertas e foram aplicados aos educandos egressos do Curso. O instrumento foi aplicado presencialmente ou encaminhado via correspondência eletrônica, após o contato com o informante e explicação à respeito do que se tratava a pesquisa. Dos 118 egressos do Curso no período delimitado para a pesquisa, conseguimos entrar em contato com 80 sujeitos para os quais os questionários, foram encaminhados, tendo retornado 37 respondidos.

A técnica de entrevista foi realizada com educandos egressos e educadores do curso, por meio de amostragem e tiveram a finalidade de aprofundar e esclarecer as questões coletadas na aplicação dos questionários. Assim, de posse dos questionários respondidos, e com a aquiescência do egresso participante realizamos a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro básico de perguntas, no intuito de guiar o desenrolar da técnica, porém sem rigidez, permitindo que o entrevistador pudesse fazer as adaptações necessárias motivando o fluxo das informações. Além disso, a escolha deste tipo de entrevista, com um roteiro de perguntas fechadas e abertas foi motivada pela finalidade de que o entrevistado pudesse comentar sobre o tema, sem estar limitado à pergunta formulada.

O uso da técnica de entrevista permitiu a pesquisadora captar a informação, na interação e diálogo com o entrevistado, esclarecendo questões e garantindo uma escuta próxima, mas com rigorosidade, atentando-se ao que Ludke e André (2015) alertam quanto a importância de o entrevistador ter respeito pela cultura e valores do entrevistado, sabendo ouvir, garantindo a existência de um clima de confiança, para que o informante se sinta a vontade para prestar as informações.

Com os roteiros em mãos e após um contato prévio com alguns dos sujeitos informantes, para definir a data das entrevistas, iniciamos as atividades de campo. Para obter os dados entrevistamos 07 educadores e 11 educandos egressos de ambos os sexos. Por questões éticas, seus nomes foram codificados, a fim de terem suas identidades preservadas. As entrevistas foram realizadas no período entre novembro de 2018 a março de 2019.

As entrevistas com os egressos foram realizadas preferencialmente nas comunidades, onde os mesmos residem e desenvolvem suas atividades produtivas, de forma que pudemos, também, ter o contato com a realidade dos sujeitos e através da observação, afinar nosso olhar quanto ao contexto em que estão inseridos estes sujeitos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Para a sistematização e análise dos dados optou-se pelo método de análise de conteúdo, que é concebido por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, realizadas através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Com as entrevistas transcritas, realizamos a pré-análise do material, por meio da leitura flutuante, no intuito de se ter um primeiro contato para conhecer o texto e obter as primeiras impressões sobre as informações. Após a leitura flutuante, iniciamos a fase de exploração do material, buscando realizar o tratamento e interpretação das informações obtidas.

Com base nos objetivos do trabalho, para responder as questões norteadoras da pesquisa, definimos o uso do tema como unidade de registro. Dessa forma, o texto foi recortado em trechos, a partir das ideias dos entrevistados, conforme a frequência que apareceram. De acordo com Bardin (2016), a análise por temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que fazem parte da comunicação e a frequência em que aparecem, sendo comumente utilizado para análise de entrevistas com questões abertas.

Após a etapa de identificação das ideias presentes nos depoimentos, organizamos um esquema onde registramos as ideias relativas a cada temática identificada e passamos à fase da interpretação, ancorada na fundamentação teórica adotada e buscando, também, estabelecer diálogos com os depoimentos e informações relativas ao assunto em outros estudos realizados.

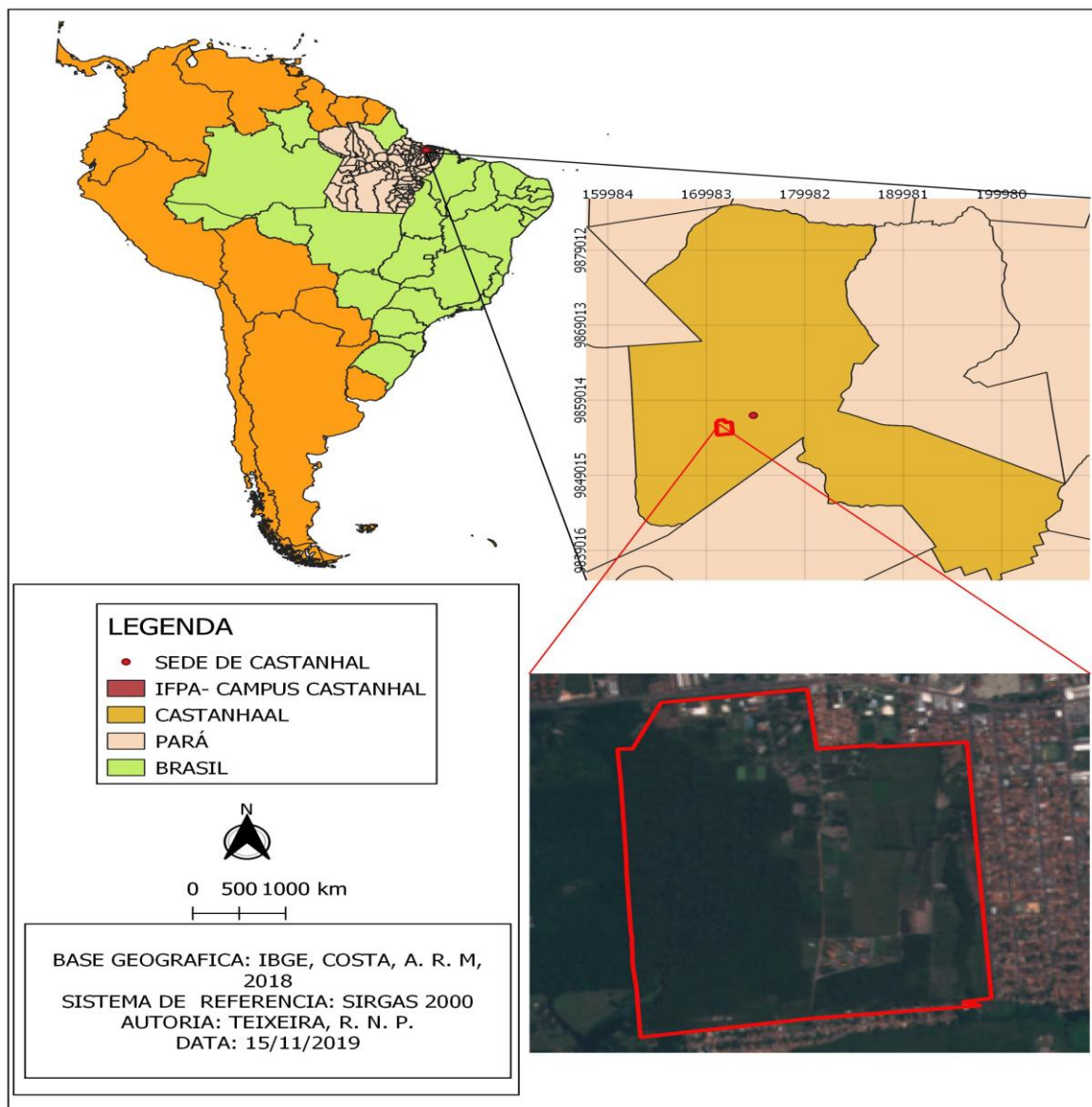
A análise documental foi realizada como fonte de pesquisa para complementar as informações obtidas. Foram analisados documentos como, o Projeto Pedagógico do Curso, estatísticas, planos de disciplinas e de aulas, roteiros de pesquisas do tempo comunidade do curso. De acordo com Ludke e Andre (2015), os documentos constituem uma rica fonte de onde podem ser recolhidos indícios que comprovem afirmações e declarações do pesquisador, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa foram realizados levantamentos bibliográficos e revisões da literatura existente, visando a fundamentação teórica sobre a temática em estudo.

2.2. O lócus da pesquisa: IFPA Campus Castanhal

O Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, está sediado no município de Castanhal, estado do Pará, no Brasil e pertence à Mesorregião Metropolitana de Belém. Castanhal possui uma área de 1034,76 Km² e uma população total de 173.149 habitantes, conforme censo populacional de 2010. Essa população é predominantemente urbana, com 153.378 habitantes (88,58%) e 19.771 de habitantes na área rural (11,42%). A sede Municipal tem as seguintes coordenadas geográficas: 01°17'42" de Latitude Sul e 47°55'00" de Longitude Oeste de Greenwich (PACHECO et al., 2011). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município em 2010 é de 0,673, o que situa na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (ATLAS BRASIL, 2013).

Figura 1- Localização do IFPA Campus Castanhal



Fonte: Arquivo pessoal. Elaborado por Teixeira (2019)

O IFPA Campus Castanhal, por ser uma instituição que desenvolve cursos na área das ciências agrárias, tem uma forte atuação na formação de agricultores e seus filhos, ofertando cursos técnicos, de graduação e pós-graduação na área agrícola e pecuária. Sua atuação tem destaque diretamente no atendimento da população dos municípios do Nordeste Paraense, segunda mesorregião mais populosa do estado com uma população total de 1.789.387 habitantes, equivalente a 23,6% da população total do Estado. Na região, observa-se um equilíbrio entre a população rural que é 916.150 (51,20%) habitantes e a população urbana que soma 873.255 habitantes (48,80%). É considerada uma mesorregião que, o processo crescente de urbanização, ainda se mantém com características rurais. A densidade demográfica é de 21,48 hab./km² (CORDEIRO; ARBAGE; SCHWARTZ, 2017; PEREIRA, 2017; LUZ et al, 2013).

O Nordeste Paraense é uma das primeiras áreas de colonização da Amazônia, é formada por 49 municípios, que se diferem quanto às atividades econômicas e meios de transporte, e possui especificidades socioculturais e ecológicas, constituídas pela colonização e principalmente pelos processos diferenciados das relações dos imigrantes com o meio ambiente. A condição histórica e geográfica influenciou no sistema de manejo do solo, refletindo nos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e ambientais da população local. (CORDEIRO; ARBAGE; SCHWARTZ, 2017)

Considerando suas características rurais, na região destaca-se a agricultura, com sistemas produtivos de mão de obra familiar e com cultivos diversificados, que tem um papel decisivo no abastecimento dos mercados consumidores locais e outros centros consumidores.

Pereira (2017) identificou que entre as lavouras cultivadas estão as temporárias, com destaque para a cultura da mandioca. Além dela, cultiva-se em menor proporção o milho, o feijão, o arroz e a soja. Entre as lavouras permanentes, destaca-se o dendê, o coco-da-baía, o cacau, a pimenta-do-reino e a laranja. Na pecuária, os rebanhos também são diversos, com bovinos, bubalinos, suínos, equinos, ovinos, caprinos e aves. Porém, a bovinocultura e a avicultura se evidenciam sobre os demais. Quanto ao extrativismo, apesar das características ambientais da mesorregião, a colheita de produtos é pequena, destacando-se o açaí.

A formação étnica predominante no Nordeste Paraense é de indígenas, negros e portugueses, com forte influência da cultura nordestina, em decorrência do fluxo migratório na década de setenta a partir da construção das rodovias Belém-Brasília e da Pará-Maranhão (BARBOSA et al, 2011).

Quanto aos aspectos educacionais, o ensino ofertado na região nordeste paraense

abrange as esferas federal, estadual, municipal e privado, nos níveis de ensino do pré-escolar ao superior (PEREIRA, 2017).

O percurso histórico do IFPA Campus Castanhal é marcado por uma longa experiência de educação profissional na área agrícola, com atividades formativas desenvolvidas para capacitar os estudantes para o trabalho agrícola, visando o desenvolvimento das áreas rurais do estado do Pará.

Ao longo dos anos passou por diversas transformações em nível de infraestrutura física e principalmente pedagógicas, tendo vivenciado em seu contexto várias reformas educacionais implantadas pelos governos. Dessa forma, no cerne dessas reformas educacionais, a partir de 2003, a então Escola Agrotécnica Federal de Castanhal vivencia novos rumos na formação profissional, ali desenvolvida. A promulgação do Decreto Federal nº 5.154/04 apontou para a perspectiva de uma formação integrada, tendo assim se efetivado a implantação do currículo integrado na formação do Técnico em Agropecuária. A formação integrada se funda na perspectiva de formar as pessoas em todas as suas dimensões, ao integrar a formação geral e formação técnica. Para Ciavatta (2005) a formação integrada pretende superar a fragmentação da formação ao buscar garantir ao adolescente, jovem e ao adulto trabalhador uma formação completa para leitura do mundo e para sua atuação enquanto cidadão.

A aprovação do Decreto Federal Nº 5.840/2006, criando-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, propiciou a inserção de cursos direcionados ao público da EJA, com características e trajetórias distintas dos demais jovens, até então atendidos na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

Desde 2005 já se encontrava em articulação a organização de um curso para os filhos e filhas de agricultores assentados da reforma agrária do Nordeste paraense, resultando na oferta de uma turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com ênfase em agroecologia, com apoio financeiro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra.

A formação na turma do Pronera foi um grande desafio, que constituiu a primeira experiência concreta em que os professores e técnicos educacionais participaram de um processo de aprendizagem juntamente com os educandos em uma turma composta exclusivamente por filhos de camponeses, numa perspectiva de formação integrada com a utilização da alternância pedagógica e coordenada em conjunto com os movimentos sociais (FERREIRA; SOUSA, 2015). Essa turma iniciou suas atividades de 2006 e foi um marco na

E AFC, constituindo-se um grande aprendizado para a comunidade escolar. Um passo importante para a implementação do Proeja na instituição.

Nos fins do mês de dezembro de 2008, através do Decreto Nº 11.892, as Escolas Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação são transformados em Institutos Federais. Nesse contexto, a E AFC é transformada em Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, e a instituição inicia o ano de 2009 com novos desafios. Uma nova nomenclatura, e acolhendo uma turma de estudantes jovens e adultos, oriundos do Programa Projovem Campo Saberes da terra, para cursar Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Desde então, o IFPA Campus Castanhal vem ofertando o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, atendendo demandas diferenciadas de pessoas que buscam uma formação profissional na área agropecuária.

2.2.1. O curso pesquisado

O Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo IFPA Castanhal atende o público da educação do campo: agricultores familiares, camponeses e povos de comunidades tradicionais, como ribeirinhos, quilombolas e agroextrativistas.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), está previsto a realização de ações pedagógicas, fundamentadas em uma proposta de educação do campo, com enfoque agroecológico e que pretende valorizar os saberes dos educandos, o diálogo e troca destes saberes entre os sujeitos do processo educativo.

O Curso deverá reafirmar todo o referencial e arcabouço teórico e prático acumulado em busca de uma Educação do Campo, bem como possibilitar e incentivar a criação e re-criação de novas práticas e saberes pedagógicos, em seus diferentes níveis de formação... (IFPA, 2013, p. 14)

A pedagogia da alternância, conforme Molina (2010) é pensada na perspectiva de uma alternativa interessante a ser utilizada no processo de escolarização do meio rural, a partir da utilização de uma metodologia de ensino-aprendizagem que oportuniza meios para que o agricultor se torne na perspectiva da economia popular solidária, um agente comunitário, um multiplicador de técnicas inovadoras para o desenvolvimento do lugar onde está inserido, a partir da vivência do conhecimento que é capaz de fomentar.

Entre os aspectos elencados para atender a proposta do curso estão: o trabalho como elemento fundamental para a educação, os processos de auto-organização dos educandos, enfocando a participação, organização e responsabilidade destes, a vivência de relações humanas, com o respeito aos valores e gênero, propiciando o saber viver em coletividade. Além disso, o curso se propõe manter uma relação constante da escola com a comunidade, propiciando espaços de debate e reflexões de questões da realidade que influenciam a vida no campo, utilizando como estratégia metodológica o regime de alternância pedagógica.

A alternância educativa consiste no processo de alternar e integrar momentos de formação nos tempos-espços da própria escola [atividades de estudo, oficinas pedagógicas, sessões de vídeo, palestras, visitas, experimentação agrícola, etc] e nos tempos-espços das comunidades [experimentações, diagnósticos, estágios, leitura, etc]. Ela permite aos jovens alternarem período de vida de estudo e trabalho na escola e com a família na propriedade rural (lote), buscando assim desencadear um processo formativo desenvolvido na relação-interação escola, família e comunidade. (IFPA, 2013, p. 16)

Na perspectiva dos processos vivenciados na formação por alternância, Molina (2010) discorre que esta metodologia tem sido definida como aquela que melhor reúne as possibilidades de construção de uma educação participativa, que forma para a autonomia e a liberdade. Traz para o debate as dimensões das relações pessoais, de gênero, da cultura, da etnia, da raça, da geração. A necessidade de resgate cultural, de mobilização para novos pensamentos e práticas sociais que incorporem os princípios da agroecologia, do consumo responsável, da política como direito de todos e para uma grande transformação social pela emancipação do ser humano.

A proposta metodológica do curso, com o uso da pedagogia da alternância, pretende propiciar o fortalecimento do vínculo do educando com a sua comunidade, ao alternar tempos, espaços formativos e atividades educativas, tendo o calendário letivo organizado em períodos de Tempo Escola e Tempo Comunidade. É uma forma de organização do processo educativo escolar das pessoas do campo, de forma a alternar os períodos de estudo e trabalho, na escola e com a família, na propriedade rural.

A Pedagogia da Alternância valoriza a diversidade de conhecimentos, permitindo interações entre os saberes constituídos na família e os saberes técnicos construídos na escola, o vínculo do educando com o meio social, respeitando as identidades e fortalecendo os laços familiares desses sujeitos. Nesse sentido, adotar a Pedagogia da Alternância significa potencializar a identidade dos educandos e as relações destes com suas comunidades, já que parte do processo formativo é desenvolvido no seu próprio meio social, onde as atividades de

ensino e aprendizagem do curso são voltadas para a realidade da produção familiar e comunitária, fortalecendo o vínculo destes sujeitos à terra (RODRIGUES, 2014).

Na educação das pessoas do campo é primordial a interação entre os conhecimentos escolares e os saberes dos educandos. O reconhecimento dos saberes dos educandos é também previsto no PPC.

O Plano de Formação possui essencialmente duas lógicas: uma é representada pela experiência de vida dos(as) jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais e profissionais, dentro do ambiente local e regional, tudo captado pelo processo de pesquisa; a outra, é constituída dos aspectos escolares formais, relacionada ao aprendizado [apreensão e reelaboração] teórico-prático dos saberes científicos historicamente construídos e sistematizados. (IFPA, 2013, p. 17)

Sob essa ótica de valorização dos saberes dos sujeitos, SOUSA et al. (2014) expressam que um aspecto importante em relação à adoção da metodologia da alternância está em relação à produção do conhecimento científico, existindo uma relação direta com as comunidades e as demandas dos agricultores familiares, promovendo inovações possíveis de aplicação na realidade. Essa produção parte da consideração dos saberes acumulados pelos camponeses e valorização da sua capacidade de produzir conhecimento.

Sá e Molina (2014) ressaltam que a alternância dinamiza a prática docente, a partir do movimento dialético entre os tempos educativos que ocorrem entre as instituições de ensino e as comunidades rurais dos educandos. Além de que a Pedagogia da Alternância oferece a integração entre a teoria e a prática, a partir das vivências práticas das realidades estudadas e da interação do educando de forma individual, familiar e comunitária; um diferencial para a construção do conhecimento.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, assim, se revestem de relevância na medida em que são realizadas de forma contextualizadas, integrando teoria e prática, trazendo para o espaço de formação as realidades vivenciadas por cada sujeito em suas comunidades.

2.3. Perfil dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os educadores e educandos egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), do IFPA – Campus Castanhal, do período de 2009 a 2016.

2.3.1. Perfil dos Educadores

O quadro de servidores docentes do IFPA Campus Castanhal é composto por 122

docentes (IFPA, 2017), com formação em várias áreas, para atender a demanda dos diversos cursos oferecidos pela instituição. A titulação desses docentes está descrita na Tabela 1, na qual se registra o quantitativo expressivo de docentes com título de Mestrado e Doutorado.

Tabela 1 - Titulação dos Docentes

Titulação	Quantidade	Taxa (%)
Graduação	7	5,74
Especialização	16	13,11
Mestrado	64	52,46
Doutorado	35	28,69
Total	122	100,0

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos do IFPA Campus Castanhal (2017)

Dos educadores que compõem o quadro de servidores acima especificados, 60 atuaram efetivamente no curso no período compreendido entre 2009 a 2016. Dentre estes, 07 educadores, que corresponde a 11,7% participaram da pesquisa, concedendo entrevistas. O critério utilizado para a amostragem foi definido inicialmente para abranger professores de áreas diferentes, de disciplinas da Base Nacional Comum e das áreas de formação técnica ou específica do curso, que após um contato prévio, voluntariamente mostraram disposição em participar da investigação.

2.3.2. Perfil dos Egressos

A quantidade de sujeitos participantes da pesquisa totalizou uma amostra de 37 jovens e adultos, que responderam ao questionário do universo de 118 pessoas egressas do Curso. A faixa etária preponderante desses sujeitos está entre 24 a 29 anos, equivalente a 50% dos egressos, enquanto apenas 8% dos egressos estão em idades mais avançadas. Esses educandos egressos compuseram as cinco primeiras turmas ofertadas, oriundas de vários municípios do Estado do Pará, tendo ingressado por meio de processo seletivo específico, com critérios previstos em editais, atendendo demanda de jovens e adultos egressos do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, remanescentes de comunidades quilombolas, agricultores familiares tradicionais e/ou de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, populações tradicionais oriundas do Programa de Reforma Agrária ou Unidades de Conservação de Uso Sustentável, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Educandos egressos do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do IFPA Castanhal - 2009 a 2016

Ano início	Ano término	Público atendido	Educandos egressos		
			Homem	Mulher	Total
2009	2011	Egressos do Projovem Campo Saberes da Terra dos municípios de Igarapé-Miri, Moju, Ipixuna do Pará, Concórdia do Pará	21	05	26
2010	2012	Remanescentes de Comunidades Quilombolas de Moju, São Miguel do Guamá, Garrafão do Norte, Concórdia do Pará, Ananindeua, Bujaru, Capitão Poço, Irituia, Tomé Açu.	18	07	25
2011	2013	Egressos do Projovem Campo Saberes da Terra e Agricultores Familiares Tradicionais e/ou de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária dos municípios de Concórdia do Pará, Acará, Santa Bárbara, Ipixuna do Pará, Castanhal	09	07	16
2012	2014	Egressos do Projovem Campo Saberes da Terra dos municípios de Bragança, Ipixuna, Concórdia do Pará, Mãe do Rio, Santa Luzia do Pará e Primavera	13	02	15
2013	2016	Populações tradicionais oriundas do Programa de Reforma Agrária (Projeto de Assentamento Florestal; de Assentamento; de Assentamento Agroextrativista; e de Desenvolvimento Sustentável) ou Unidades de Conservação de Uso Sustentável (Reserva de Desenvolvimento Sustentável); Floresta Nacional e Reserva Extrativista dos municípios de Portel, Melgaço, Currálinho e Oeiras do Pará.	28	08	36
Total			89	29	118

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA Campus Castanhal (2017). Elaboração da autora.

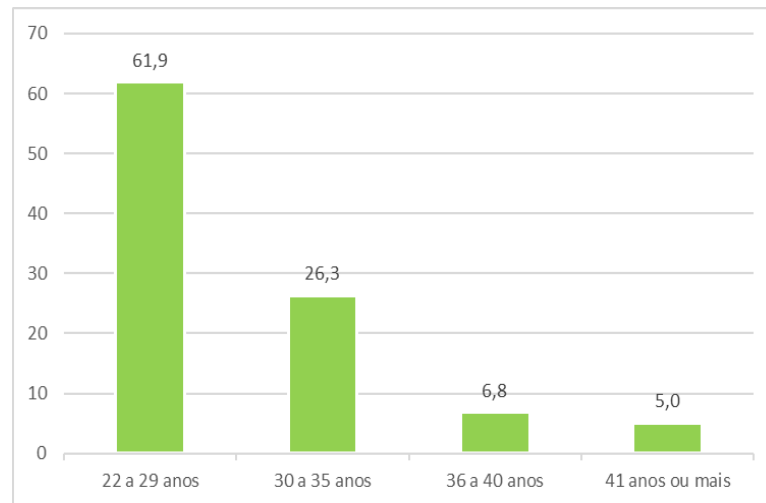
Do total de 118 egressos do curso, 75,4% são do sexo masculino e 24,6% do sexo feminino. São de origem de 17 municípios do estado do Pará, conforme Tabela 2.

Tabela 2- Municípios de origem dos egressos do Curso – 2009 a 2016

Município de Origem	Quantidade de Egressos
Acará	04
Ananindeua	02
Bragança	05
Castanhal	02
Concórdia do Pará	28
Curralinho	06
Garrafão do Norte	10
Igarapé-Miri	07
Ipixuna do Pará	08
Melgaço	11
Moju	11
Oeiras do Pará	05
Portel	14
Primavera	01
Santa Luzia do Pará	01
São Miguel do Guamá	02
Tomé-Açu	01
Total	118

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA Campus Castanhal (2017). Elaboração da autora.

Em relação a faixa de idade, 61,9% dos egressos do curso são bastante jovens, com idades entre 22 a 29 anos. Estão incluídos no contexto da população brasileira de 15 a 29 anos, idade estabelecida no Brasil como população jovem, de acordo com o Estatuto da Juventude, aprovado pela Lei Nº 12.852/2013 (BRASIL, 2013)

Gráfico 1 - Faixa etária dos egressos do Curso (%)

Fonte: Secretaria Acadêmica do IFPA Campus Castanhal (2017)
Elaboração da autora.

Os educandos atendidos pelo curso fazem parte da demanda prevista no Documento Base do Programa Proeja, que prioriza os sujeitos marginais ao sistema e com atributos ligados a raça/etnia, cor, gênero, entre outros, quais sejam os negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, a primeira turma do curso Técnico em Agropecuária Proeja, foi composta pelos egressos do Programa Saberes da Terra do Nordeste Paraense, jovens filhos de agricultores e agricultores familiares que participaram da formação em ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional, desenvolvida pelo IFPA, uma das experiências que trouxe para o contexto da instituição de ensino IFPA Castanhal o debate e o desafio da aplicação dos princípios e metodologias da educação do campo. A turma era composta de educandos oriundos dos municípios de Igarapé-Miri, Moju, Ipixuna do Pará e Concórdia do Pará, tendo iniciado o curso no ano de 2009 e concluído em 2011, formando 26 egressos.

No ano de 2010 a turma ingressante era composta de jovens filhos de agricultores e agricultoras de Comunidades remanescentes de Quilombos dos municípios de Moju, São Miguel do Guamá, Garrafão do Norte, Concórdia do Pará, Ananindeua, Bujaru, Capitão Poço, Irituia, Tomé Açu, municípios da área do Nordeste paraense.

As turmas seguintes, nos anos de 2011 e 2012 atenderam, além dos jovens filhos de agricultores e agricultores familiares egressos do Projovem Campo Saberes da Terra, os Agricultores Familiares Tradicionais de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária dos municípios da área do Nordeste paraense, que de acordo com Barbosa et al. (2011), conta com

mais de sessenta projetos de assentamentos rurais.

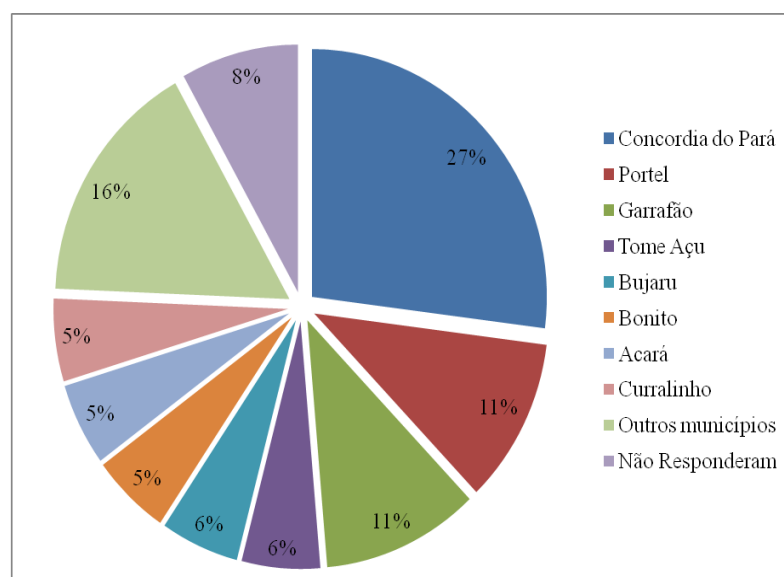
Em 2013, os ingressantes do curso foram jovens e adultos de populações tradicionais oriundas do Programa de Reforma Agrária (Projeto de Assentamento Florestal; de Assentamento Agroextrativista; e de Desenvolvimento Sustentável) ou Unidades de Conservação de Uso Sustentável (Reserva de Desenvolvimento Sustentável; Floresta Nacional e Reserva Extrativista) dos municípios de Oeiras do Pará, no Nordeste Paraense e Portel, ção rural do Pará, cerca de 60% de sua população, estando os municípios atendidos na faixa Melgaço e Curralinho, localizados na região das ilhas de Marajó. Luz et al. (2013) apontam que essa mesorregião, apresenta a menor população do Estado e possui a maior populade Desenvolvimento Humano muito Baixo (IDHM entre 0 e 0,499), sendo que o município Melgaço, apresenta o menor IDHM do Brasil (ATLAS BRASIL, 2013).

2.3.2.1 Perfil dos educandos egressos sujeitos da pesquisa

A quantidade de sujeitos participantes da pesquisa totalizou uma amostra de 37 jovens e adultos, que responderam ao questionário do universo de 118 pessoas egressas do Curso. A faixa etária preponderante desses sujeitos está entre 24 a 29 anos, equivalente a 50% dos egressos, enquanto apenas 8% dos egressos estão em idades mais avançadas.

A origem dos educandos egressos é de vários municípios do estado do Pará, evidenciando um atendimento amplo do Curso ofertado aos agricultores e filhos de agricultores dos municípios paraenses.

Gráfico 2 - Municípios dos Egressos

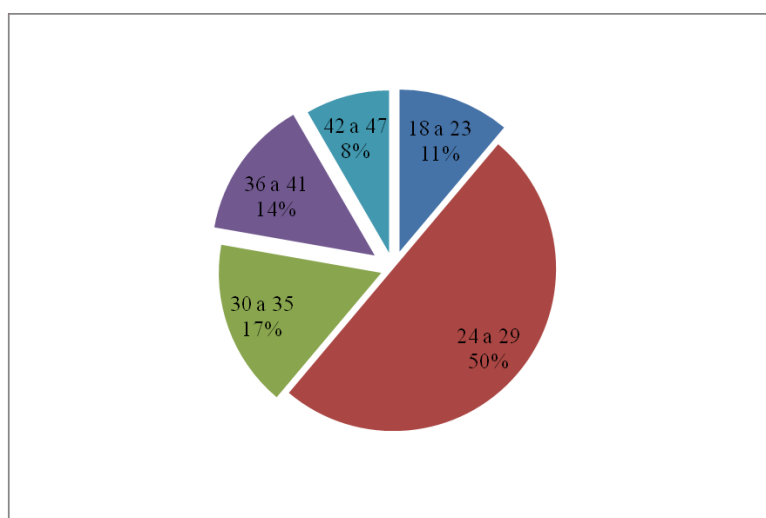


Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

De acordo com o Gráfico 2, o grupo maior de participantes da pesquisa foi do município de Concórdia do Pará em função de que deste município foram atendidos 27% de estudantes no Curso. Seguido dos municípios de Portel e Garrafão do Norte, ambos com 11% de estudantes.

Os dados apresentados no Gráfico 3 evidenciam que a maioria dos egressos do curso ainda é bastante jovem. Porém, é perceptível uma diferenciação de idade dos sujeitos, situação típica da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, que atende as pessoas com idade acima de 18 anos.

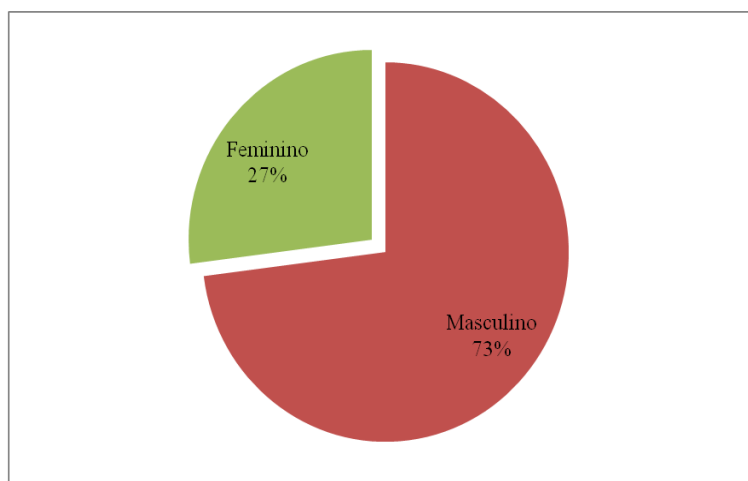
Gráfico 3 - Idade dos egressos



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

A pesquisa apontou que 73% dos sujeitos são do sexo masculino e 27% do sexo feminino.

Gráfico 4 - Sexo dos Egressos

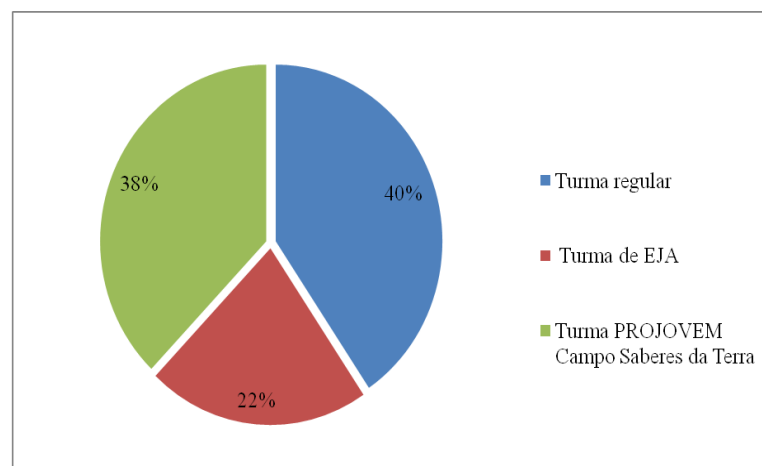


Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Os dados revelam que a participação das mulheres no curso é bem menor em relação aos homens. Esses dados são equivalentes aos encontrados por Sousa (2011) em pesquisa semelhante. Para este pesquisador, isto se apresenta em virtude da dificuldade das mulheres deixarem suas casas, para ficarem um período na escola, além de que, historicamente, a formação de Técnico em Agropecuária, sempre foi considerada profissão para homens, reflexo da sociedade machista e patriarcal em que vivemos, e que é ainda muito forte no meio rural (SOUSA, 2011).

Freire (2009) destaca que a participação menor das mulheres na formação revela uma questão sociocultural ligada provavelmente às questões tradicionais de conservadorismo em que se fundam as sociedades camponesas, marcadas pela sujeição feminina, e desvelada em circunstâncias em que aos jovens homens é permitido viver ou morar fora do seio familiar.

Gráfico 5 - Formação no Ensino Fundamental



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

No Gráfico 5 são apresentados os dados da formação dos egressos referente ao Ensino Fundamental, os quais 40% dos estudantes cursaram em ensino de turma regular; 38% são oriundos de turmas do Programa Projovem Campo Saberes da terra, e um percentual de apenas 22% cursaram em turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3. CAPÍTULO II– PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

3.1. A educação de jovens e adultos no Brasil: Percurso histórico

Em um longo período de tempo da história brasileira a educação escolar foi negada ou menosprezada para a maioria da população. Um contexto de exclusão, onde se incluem crianças, jovens e adultos privados do acesso ao saber escolar. A omissão dos poderes públicos quanto a garantia da educação escolar aos brasileiros trouxe implicações, que se refletem ainda no século XXI em relação às dificuldades de oferta educacional para o contingente populacional do país.

No período colonial, contemplava apenas uma pequena minoria de pessoas, àqueles que detinham o poder político, econômico e social. A grande maioria da população do país permanecia excluída desse direito, por falta de compromisso dos poderes públicos. Essa negligência traz consequências e desafios enfrentados na atualidade, e reflete na dificuldade de se oportunizar os benefícios de uma educação para todos, de forma que a população possa vivenciar, plenamente, a democracia (BESERRA; BARRETO, 2014).

Romanelli (1986) destaca que a economia colonial brasileira, baseada na grande propriedade e na mão de obra escrava trouxe implicações para a ordem social e política da Colônia, num contexto em que a classe latifundiária, dominante na época era detentora do poder político e econômico e, conseqüentemente, detinha os bens culturais. A essa minoria cabia o direito a educação, estando excluída a grande massa da população, que se concentrava nas áreas rurais e exerciam atividades produtivas de cultivo, para as quais não se exigia preparo, nem mesmo a alfabetização. Dessa forma, não se via utilidade prática na oferta de ensino, para uma população que estava imersa numa sociedade onde a economia fundava-se na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Nesse cenário, a Educação dos Jovens e Adultos apesar de ter sido desenvolvida, desde o período da colonização brasileira, sempre passou por processos de descontinuidade e desvalorização, o que deixou marcas de exclusão significativas, ainda perceptíveis na atualidade. Aos adultos das classes populares estava reservada uma educação de segunda classe, marcada por uma ação educativa compensatória, para as pessoas que não tiveram seus direitos garantidos de frequentar a escola, antes da vida adulta (SAMPAIO, 2009).

As primeiras experiências de EJA datam do período do Brasil Colônia, quando os padres jesuítas desenvolviam ações de catequização e instrução dos nativos e dos filhos dos

colonos. Entretanto, as experiências mais sistematizadas foram desenvolvidas a partir da década de 1945, em um contexto em que as demandas advinham da necessidade de preparação dos jovens e adultos para o trabalho nas indústrias que estavam sendo implementadas no país (BESERRA; BARRETO, 2014). Nesse período, o Estado investido do caráter desenvolvimentista, marcado por iniciativas educacionais de preparação de recursos humanos, apoiado pela sociedade civil organizada, propõe, em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (SAMPAIO, 2009).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, nasce a partir da criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, no Ministério da Educação e Saúde, tendo influência positiva ao criar infraestrutura nos estados e municípios para atender a Educação de Jovens e Adultos. O Estado tem aqui suas responsabilidades aumentadas em relação a EJA, tendo uma política nacional com verbas específicas e atuação estratégica no país (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a implantação das indústrias são introduzidas mudanças nas relações de produção e a camada significativa da população passa a ocupar os centros urbanos, gerando uma necessidade pela alfabetização e qualificação das pessoas para o trabalho. O capitalismo industrial impunha, agora, exigências para a sua própria sobrevivência, de necessidade de ampliação da área social, mediante oportunizar conhecimentos às camadas populares, no intuito de propiciar condições mínimas da população concorrer ao mercado de trabalho e também, consumir. Estas novas exigências, determinou o crescimento por demanda de ofertas educacionais escolarizadas (ROMANELLI, 1986).

Nos anos 1950 e 1960 a EJA ganhou força, a partir da atuação dos movimentos sociais de cultura e de educação popular, inspirados na Metodologia de Alfabetização de Adultos, desenvolvida pelo educador Paulo Freire. Esse novo método pedagógico de educação de adultos, era fundamentado na realização de uma educação para a conscientização das pessoas, a partir do diálogo entre educador e educandos. Para Sampaio (2009), se delineava um novo paradigma pedagógico, baseado na realização de uma educação para a transformação social e não somente para atender o processo produtivo em desenvolvimento.

Considerando todas as contradições vivenciadas na década de 1960, em função da suspensão da democracia no país, pode ser considerada como uma das mais significativas para a sociedade brasileira, em decorrência da ação dos movimentos sociais, culturais e artísticos e da luta da população por seus direitos políticos e educacionais, com destaque a educação de jovens e adultos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

O regime militar implantado em 1964, trouxe modificações para o cenário educacional,

e as ações de educação de jovens e adultos foram interrompidas e substituídas por projetos conservadores e assistencialistas. Entre eles, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído pela Lei nº 5.379, de 15/12/1967, com a finalidade de provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.

O Mobral objetivava eliminar o analfabetismo, através de ações do ensino de leitura e escrita e conhecimentos matemáticos, de forma a capacitar os jovens e adultos a dar prosseguimento aos seus estudos (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Entretanto, seus objetivos não foram plenamente realizados, pois não desenvolvia as habilidades dos educandos, tendo sido ineficaz aos objetivos pretendidos, sendo extinto, em 1985, devido aos resultados insatisfatórios relacionados à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos (SAMPAIO, 2009).

Em 1971, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 5.692/71, foi contemplado um capítulo sobre o Ensino Supletivo, cujo objetivo era de prover a escolarização regular para os adolescentes e adultos, atendendo desde o ensino da leitura, escrita, contagem e formação profissional. Esta modalidade de ensino deveria ajustar-se as suas finalidades e ao tipo de aluno que se destinava, e poderia ser realizada com a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (BRASIL, 1971). O Ensino supletivo previsto na Lei, se propunha recuperar o atraso, reciclar o presente, formando mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). É a primeira vez que a EJA aparece na legislação, em um capítulo específico de uma lei federal de educação (SAMPAIO, 2009).

Na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA passa a ser prevista como modalidade de ensino, com oferta escolar regular, adequada aos alunos e seus interesses, às suas condições de vida e trabalho (BRASIL, 1996). Na Lei foram contempladas as várias modalidades de educação de jovens e adultos, adequadas as novas exigências sociais, inclusive com o uso de didática apropriada às características dos estudantes (BESERRA; BARRETO, 2014).

Este período foi marcado pela realização de alguns eventos mundiais, que contribuíram para que impulsionasse o governo a buscar o reavivamento das ações de EJA, principalmente a partir da assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia em 1990, e a realização da V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo, em 1997, onde foi reiterada a importância da necessidade da EJA para todos (SAMPAIO, 2009), além dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), realizados no Brasil.

Jardilino; Araújo (2014) apontam como relevante a militância dos fóruns da EJA em favor da Educação de Jovens e Adultos. Esse movimento nasce da necessidade de preparação da V Confinteia e ganhou força, como um movimento atuante na EJA, sendo interlocutor com o governo, nas questões que envolvem a educação de jovens de adultos. Esses fóruns atuam em todo o território brasileiro, sendo 27 fóruns, 26 nos estados e um no Distrito Federal. Desses fóruns são indicados delegados que representam os seus estados nos Enejas.

As Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos constituem-se espaços de debates e proposições fundamentais de reafirmação da importância da educação das pessoas adultas. Destes eventos, a realização da V Confinteia, em 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, foi marcada pela reformulação do que se entende por educação de pessoas adultas na atualidade e a Confinteia realizada em 2009, no Brasil, que trouxe como resultados a reafirmação do direito à educação, a ser efetivamente estendida a todos os jovens e adultos, com prioridade a alfabetização no contexto da educação continuada e formação profissional, visando àqueles que buscam continuidade de seus estudos. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Com a publicação do Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004 e nº 5.840/06, de 13 de julho de 2006, surgem novas perspectivas em relação à EJA. Estas legislações evidenciam o esforço do governo em aproximar as modalidades de EJA e Educação Profissional (MACHADO, 2009). O Decreto nº 5.840/06, instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, para atender cursos e programas de educação profissional, de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, considerando as características dos jovens e adultos atendidos, tanto ao nível do ensino fundamental como ensino médio. Também prevê que as instituições que fazem parte da rede federal de educação implantem cursos e programas regulares de Proeja (BRASIL, 2006).

No campo da EJA são criadas possibilidades de construção de propostas curriculares, no ensino fundamental, integradas à perspectiva de formação inicial e continuada de trabalhadores e no médio, integradas à educação profissional (MACHADO, 2009).

A partir de então, a EJA é marcada pela reconfiguração de suas propostas curriculares, de forma a atender as demandas dos jovens e adultos por uma educação que contemple ao mesmo tempo a formação básica e a profissional. Para Xavier (2012) esta nova configuração da EJA, a partir da criação do Proeja é um avanço, na medida que alia a educação ao trabalho, objetivando a inclusão social e a possibilidade de emancipação humana.

A proposta do Proeja traz em seu bojo aspectos inovadores, quantitativos e

qualitativos, de amplitude e localização para a educação brasileira (FILHO, 2010). Ao focar a integração da educação geral à formação profissional, fundamentada no trabalho como princípio educativo, pretende que educação geral seja parte inseparável da educação profissional e busque superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, presentes em nossa sociedade, superando com isso o ser humano, dividido, historicamente, pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a de pensar, planejar e dirigir (CIAVATTA, 2005).

Para Conceição (2016) a relação que se estabelece no Proeja, entre Educação Profissional e a EJA visa valorizar o diálogo, entre estas modalidades de ensino e promover a ressignificação da escola, para os diferentes sujeitos da EJA.

E, como estratégia de ressignificação da educação, verificamos que a proposta do Proeja, em fundamentar o exercício do Currículo a partir da perspectiva Integradora, corresponde à possibilidade de acolher, de forma mais específica, também, os diferentes sujeitos que hoje fazem a EJA – negros, pessoas com necessidades especiais, jovens, adultos, trabalhadores, povos do campo, entre outros. Haja vista que, procura desenvolver um currículo pautado na integração, pressupõe desqualificar as propostas educacionais reducionistas que concebiam o mercado de trabalho como manipulador das propostas educacionais. Portanto, na perspectiva de currículo integrado, os sujeitos passam a ter suas histórias valorizadas, suas especificidades e diversidades consideradas. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 128)

O Proeja pretende trazer benefícios ao trabalhador ao possibilitar acesso à educação e à profissionalização, elevando o nível de escolaridade de uma população historicamente excluída do sistema educacional. A formação oferecida pelo Proeja, conforme proposta de integração, entre conhecimentos de formação geral e profissional proverá os alunos com conhecimentos, em relação a sua realidade social e econômica, contribuindo para a inserção no mundo do trabalho, viabilizando emprego e renda e, conseqüentemente, melhorando as condições de vida do trabalhador, ao satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência (HOTZ, 2008; 2010)

Vislumbra-se com o Proeja aliar educação e trabalho, tendo como fator preponderante a inclusão social e a possibilidade de emancipação humana, pretendendo uma formação, que vai além de preparação para o trabalho, mas que abre possibilidades de inserção no mundo do trabalho e considere, também, questões vinculadas ao exercício da cidadania, como referências históricas, sociais, culturais e outras (XAVIER, 2012). Uma educação que garanta ao jovem e ao adulto trabalhador uma formação completa para a leitura do mundo e atuação como cidadão integrado à sua sociedade (CIAVATTA, 2005).

A formação dos trabalhadores proposta pelo Proeja com a integração da formação

geral com a educação profissional, a partir do trabalho, como princípio educativo e da vivência das relações de exploração, no ambiente de trabalho e nos relacionamentos sociais permitirão ao trabalhador interpretar a realidade, com base nos conhecimentos aprendidos na escola, compreendendo a necessidade de transformação da sociedade desigual, com possibilidades de contribuir, efetivamente, com a superação da mesma (HOTZ, 2010).

O cenário social e político da EJA no Brasil, traz em sua história as marcas das desigualdades, que deixou à margem parte significativa da população brasileira dos processos culturais, econômicos e sociais. Por isso, torna-se relevante tratar a questão da EJA atualmente, evidenciando-se como modalidade de educação, que se destina aos sujeitos marcados por uma história de exclusão (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). São evidentes os descompassos em relação a oferta de políticas públicas para esta modalidade de ensino. Silva; Martins (2012) apontam que houve poucos progressos neste aspecto, merecendo destaque a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito a escolarização a todos, independente de idade.

A elaboração de políticas públicas para a EJA tem se pautado num caráter supletivo, compensatório e moralizante, distante do que seria fundamental como direito a afirmação de cidadania. Em que pesem os avanços, as políticas implementadas atualmente, ainda, representam rearranjos da mesma lógica marcada por improvisação e voluntariado. (PONTES; CLARK, 2016). No âmbito do programa PROEJA que tem a pretensão de romper com as marcas de descontinuidade das políticas públicas da EJA, na perspectiva de se constituir como direito de fato, em que pese ter efetivado contribuições importantes, nos últimos anos está em crescente descontinuidade (BAPTISTA, 2015).

Denota-se que no campo das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, historicamente tratada à margem do sistema educacional, pretende-se, na atualidade, reparar falhas cometidas pelo próprio Estado, quanto à oferta da educação para todos os cidadãos brasileiros.

3.2. EJA: concepção, experiências e peculiaridades

Revisitar o percurso histórico da EJA nos desvela o entrelaçamento das propostas vivenciadas com a conjuntura política, econômica e social do país, fazendo emergir questões que precisam ser consideradas no entendimento da concepção, proposições, políticas e práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

A educação básica de jovens e adultos dá possibilidades ao educando de ler, escrever e compreender a sua língua materna, dominar os símbolos e as operações matemáticas básicas,

os conhecimentos fundamentais das ciências sociais e da natureza e ter acesso aos meios de produção cultural, como lazer, arte, comunicação e esporte. É uma educação que integra processos formativos desenvolvidos pelas pessoas, no contexto de todas as suas relações, envolvendo as dimensões do conhecimento, das suas práticas sociais, do trabalho, do enfrentamento aos problemas da coletividade e do exercício da cidadania. (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

A concepção de Educação de Jovens e Adultos pressupõe a consideração da identidade do adulto, da sua aprendizagem ao longo da vida, em processos que desenvolvam e enriqueçam seu conhecimento e suas habilidades. Na proposição elaborada na V Confinteia, é evidenciada a importância da educação de jovens e adultos, explicitada na Declaração de Hamburgo.

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1998, p.3).

A EJA nessa perspectiva ultrapassa as ações que são realizadas na escola, se desenvolvendo, também, no âmbito dos movimentos sociais, suscitando no jovem e adulto a compreensão da vida moderna em seus vários aspectos e o posicionamento crítico, frente à sua realidade (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Educar jovens e adultos, é mais que ensiná-los a ler e escrever, é oferecer-lhes uma escolarização ampla e com qualidade, que lhes permita acessar os bens culturais, qualifique para o trabalho e para a vivência plena da sua cidadania. Jovens e adultos são pessoas que carregam experiências, que o tempo lhes permite viver. Por isso, faz-se fundamental considerar os saberes que já trazem consigo, construídos ao longo de suas vidas. De forma flexível, o currículo adequa-se ao que se destina, ganha importância o trabalho desenvolvido a partir das histórias de vida, dos interesses e saberes que os educandos trazem para a sala de aula, e a reflexão sobre os conteúdos a serem desenvolvidos assume uma dimensão que lhe é específica (SILVA; MARTINS, 2012).

A educação das pessoas jovens e adultas é imprescindível para o alcance da igualdade e equidade entre a população, isso porque, educar adultos significa emponderar o indivíduo

para uma cidadania ativa e produtiva no meio social (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013).

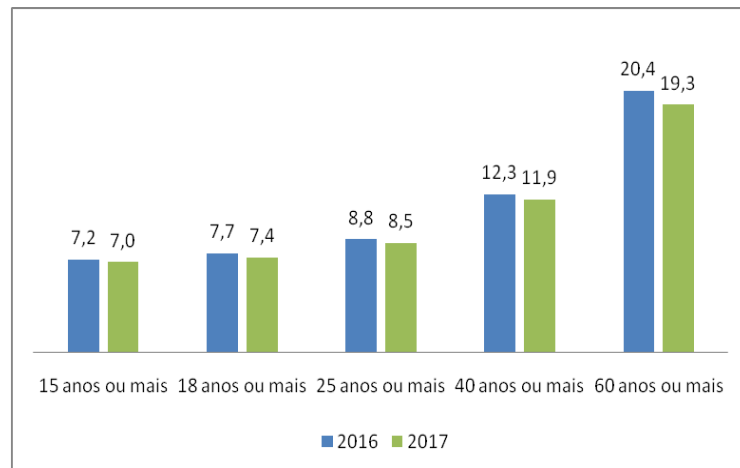
Os programas de EJA abrangem um público heterogêneo, com perfil diferenciado em relação à idade, origem, comportamento e expectativas. São pessoas jovens e adultas historicamente excluídas e impossibilitadas de acessar a escola ou dar continuidade aos estudos de forma regular (ALMEIDA, 2016). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da educação de jovens e adultos assume uma dimensão política, que valoriza os indivíduos em suas características singulares e plurais, tornando-os sujeitos de sua história, através de um processo permanente de educação (CUNHA JÚNIOR; ARAÚJO, 2013)

Constituída por práticas e reflexões que vão além da escolarização, A EJA envolve processos formativos variados, desde qualificação profissional, desenvolvimento comunitário, formação política e cultural em espaços escolares e não escolares (ALMEIDA, 2016), e atende um público de jovens e adultos com condições de escolarização diversa, além de diferenciado em idade, gênero, raça, cor, religião, outras.

No Brasil, os dados estatísticos referentes a educação das pessoas jovens e adultas apresentam um panorama desalentador. Em 2017 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 7,0%, equivalente a 11,5 milhões de pessoas (IBGE, 2018). Observa-se que a taxa é bem maior entre as pessoas com idades mais avançadas (gráfico 6), alcançando 19,3% entre a população com 60 anos, ou mais.

Um quadro de desigualdades enorme precisa de atenção com implantação de políticas públicas, que promovam alternativas que reduzam essas estatísticas desanimadoras. É o que propõe o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu meta para reduzir esse quadro de desigualdade por idades, propondo na Estratégia 12, da Meta 9 considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, no intuito de promover políticas de erradicação do analfabetismo; fomentar o acesso à tecnologias educacionais e à atividades recreativas, culturais e esportivas; implementar programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos; e incluir os temas do envelhecimento e da velhice, nas escolas (BRASIL, 2015).

Gráfico 6 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)

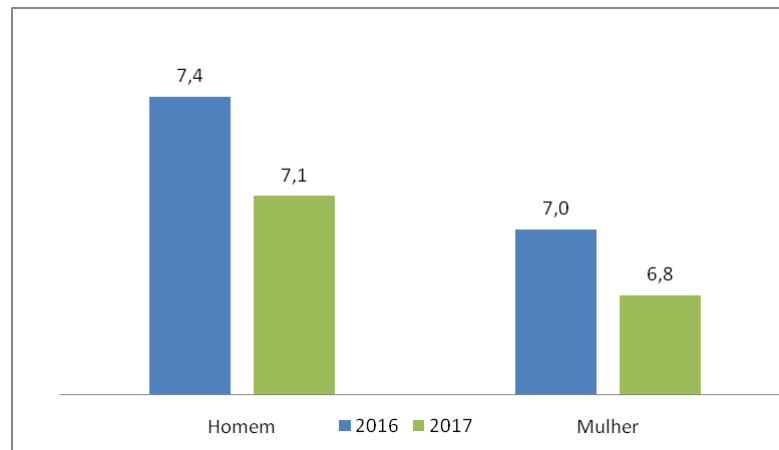


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptada pela autora)

Em relação a situação de gênero, a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 7,1% e para as mulheres 6,8%. Os dados apresentados demonstram que as mulheres estão tendo mais oportunidades de estudar, alcançando direitos de que eram anteriormente destituídas.

As diversas transformações ocorridas no Brasil, no decorrer do século XIX e XX, como a abolição da escravidão, a implantação do sistema capitalista de produção, a urbanização e o fortalecimento da burguesia se refletiram na vida das mulheres, com a ampliação da instrução com o intuito de que estas pudessem se tornar donas de casa, além de educar melhor os filhos para o novo contexto social. Dessa forma, a partir de então as mulheres conseguiram inúmeros direitos, dentre eles, o aumento do nível educacional, o acesso a cargos melhores e salários mais elevados. (JESUS; BARBOSA, 2016)

Campos; Feres Júnior (2018), em um estudo sobre as desigualdades de raça, gênero e classe reforçam esses dados, na pesquisa que aponta que as mulheres apresentam uma média de anos de estudo superior à dos homens.

Gráfico 7 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por Sexo (%)

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptada pela autora)

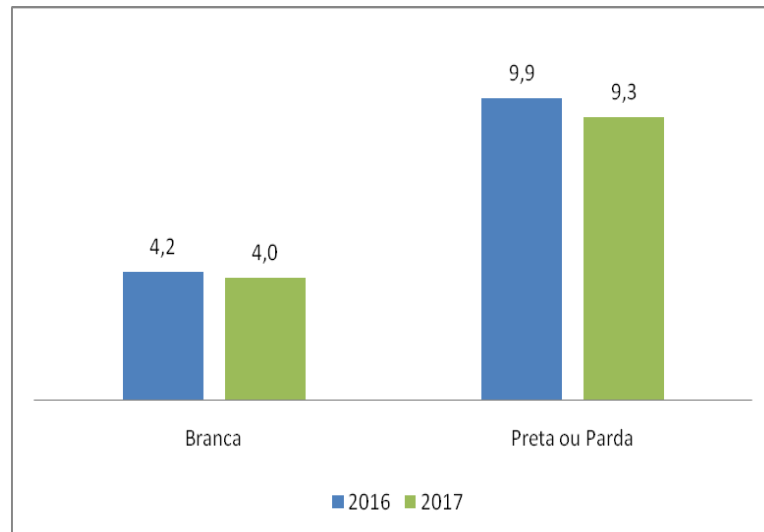
Quanto a cor, 9,3% das pessoas de cor preta ou parda são analfabetas, taxa significativamente maior que para brancos, que foi de 4,0 %. As diferenças expressas nos dados estatísticos é fruto da ausência de políticas públicas de inserção social da população negra no sistema educacional, resquícios da interdição, aos quais os negros escravizados foram submetidos, e que perdura após mais de um século depois da abolição da escravidão, tornando-os um dos segmentos sociais mais vulneráveis em várias áreas, incluindo a Educação.

A educação excludente, que impedia o escravo e os negros libertos de frequentarem a escola pública, no período imperial prevalece, ainda hoje, tornando a escola que deveria ser universal, em uma instituição seletiva, excludente e classista, atendendo interesses de uma determinada classe social, sem considerar a diversidade brasileira quanto a classe, gênero e raça (REIS; SOUZA; MENEZES, 2014). Além de que, notadamente, a interdição sofrida, quanto a frequentar os espaços de educação formal, culminou para a população negra em outras vedações, impedindo à sua participação em várias esferas da vida, acarretando prejuízos sociais, econômicos e políticos à essa população e seus descendentes, que na atualidade, reivindicam medidas compensatórias na área educacional, de forma a eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos. (SILVA; ARAÚJO, 2005).

No estudo realizado por Campos; Feres Júnior (2018), que compara os anos de estudo dos grupos de homens e mulheres por cor/raça e classe, percebe-se um padrão de desigualdades raciais, apresentando que homens e mulheres brancos têm, em média, cerca de 10 anos de estudo, enquanto que a média dos homens e mulheres não brancos é de cerca de 8

anos. Esses dados ratificam a taxa de analfabetismo apontada, evidenciando que as pessoas de cor branca possuem mais oportunidades de estudar.

Gráfico 8 - Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por cor ou raça (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por amostras de Domicílios Contínua 2016'-2017 (Adaptada pela autora)

O Documento Base do PROEJA aponta que como reflexo das desigualdades, negros e pardos são mais vitimados, com menos anos de escolarização do que brancos, sendo que estas diferenças se apresentam de forma mais agudas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (BRASIL, 2007).

Comparando-se as taxas apresentadas referente aos anos de 2016 e 2017 observa-se uma redução da taxa de analfabetismo entre homens e mulheres, para os grupos de idade, bem como em relação a cor ou raça. Em relação as grandes regiões brasileiras, a taxa de analfabetismo diminuiu na Região Norte, Sudeste e Centro-Oeste, mantendo-se estável nas demais regiões. Esse indicador reflete as desigualdades regionais, onde as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8% e 14,5%, respectivamente, enquanto a taxa é de 3,5% nas Regiões Sudeste e Sul e 5,2% na Região Centro-Oeste. Na Região Nordeste, a situação é agravada com a taxa de 38,6% da população de 60 anos, ou mais, que não sabem ler ou escrever um bilhete simples (IBGE, 2018).

Tabela 3 - Taxa de Analfabetismo, por grupos de idade, segundo as grandes regiões (%)

Taxa de Analfabetismo	15 anos ou mais		60 anos ou mais	
	2016	2017	2016	2017
Brasil	7,2	7,0	20,4	19,3
Norte	8,5	8,0	30,0	27,4
Nordeste	14,8	14,5	39,8	38,6
Sudeste	3,8	3,5	11,7	10,6
Sul	3,6	3,5	11,3	10,9
Centro-Oeste	5,7	5,2	21,1	18,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptada pela autora)

Analisando as taxas apresentadas, identifica-se que a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que prevê a redução da taxa de analfabetismo no Brasil para 6,5% em 2015, não foi alcançada. Nesta mesma Meta prevê a erradicação do analfabetismo até o ano de 2024, final da vigência do plano. As taxas demonstram que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste já apresentam taxas bem menores, com possibilidades de alcançar o cumprimento da meta, entretanto, as Regiões Norte e Nordeste, ainda enfrentam taxas bastante elevadas.

A taxa de escolarização é uma variável, que indica a frequência das pessoas no ensino regular. Para as pessoas entre 18 e 24 anos houve uma redução da participação na escola, de 2016 para 2017, cujas taxas foram, respectivamente, 32,8% e 31,7%. A queda da taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos foi verificada, também, para as mulheres (34,1%, em 2016, para 32,6%, em 2017) e para pessoas de cor preta ou parda (29,4%, em 2016, para 28,4%, em 2017). Observa-se, também, que a taxa de escolarização é maior entre as mulheres, que a dos homens, assim como das pessoas de cor branca, em relação as pessoas de cor preta e parda.

Tabela 4 - Taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça (%)

Sexo/Cor ou Raça	2016	2017
Homem	31,6	30,8
Mulher	34,1	32,6
Branca	37,4	36,7
Preta ou parda	29,4	28,4
Total	32,8	31,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017 (Adaptada pela autora)

A situação educacional das pessoas que vivem nas áreas rurais é ainda mais preocupante. A taxa de analfabetismo é bem maior na população residente nessas áreas, que em 2015 apresentou um índice de 19,8%, enquanto a população urbana 5,9%. Os dados apontam que os anos de escolaridade média da população urbana é 10,3 anos, o que equivale a 25% ou 2 anos a mais do que a população rural, que é de 8,3 anos. (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018).

Tabela 5 - - Escolaridade média da população jovem de 18 a 29 anos - 2015 (anos de estudo)

População Urbana	População Rural	População total
10,3	8,3	10,1

Fonte: IBGE/Pnad – Elaboração: Todos Pela Educação. (Adaptada pela autora)

As populações do campo são bastante afetadas, apresentam um quadro de baixo acesso à educação e de conclusão da escolarização formal. Vivem em condições de exclusão econômica e com poucas possibilidades de qualificação profissional. Essa situação, associada à própria configuração social do mundo rural brasileiro e à persistência da desigualdade que, mesmo em um contexto de modernização socioeconômica e de mudanças tecnológicas, perduram de maneira profunda, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país (BRASIL, 2015)

Os dados evidenciam que a alfabetização da população de 15 anos ou mais é um desafio a ser vencido no Brasil, o atraso é significativo, ainda mais quando se considera que as exigências educacionais aumentam com o avanço das tecnologias. Diante disso, uma atenção cuidadosa na implementação de políticas para a promoção adequada e abrangente da

modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apropriadas às necessidades específicas desses estudantes torna-se notória.

Neste contexto, a oferta de cursos e oportunidades de estudos e qualificação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as populações do campo são essenciais para reverter esse cenário.

A formação educacional oferecida na modalidade de EJA ainda não garante uma alternativa concreta para os jovens e adultos brasileiros. O número de jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino vem a cada ano em progressivo declínio, cujos números totais apontam redução de 0,28% entre 2015 e 2016. No Ensino Médio, os números de matrículas cresceram, apesar de na EJA integrada ao Ensino Médio ter sido registrada uma queda de 11,67% no total de matrículas (ANUÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018)

Tabela 6 - - Matrícula na etapa de Educação de Jovens de Adultos – Brasil – 2008-2016

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapas de ensino							
Ano	Total geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
		Ensino Fundamental e Projovem Urbano	Integrado a Educação Profissional	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional	Total
2008	4.945.424	3.291.264	3.976	3.295.240	1.635.245	14.939	1.650.184
2009	4.661.332	3.090.896	3.628	3.094.524	1.547.275	19.533	1.566.808
2010	4.287.234	2.846.104	14.126	2.860.230	1.388.852	38.152	1.427.004
2011	4.046.169	2.657.781	23.995	2.681.776	1.322.422	41.971	1.364.393
2012	3.906.877	2.542.391	18.622	2.561.013	1.309.871	35.993	1.345.864
2013	3.772.670	2.427.598	20.194	2.447.792	1.283.609	41.269	1.324.878
2014	3.592.908	2.274.969	9.153	2.284.122	1.265.911	42.875	1.308.786
2015	3.491.869	2.165.790	16.821	2.182.611	1.270.198	39.060	1.309.258
2016	3.482.174	2.087.922	17.613	2.105.535	1.342.137	34.502	1.376.639
Δ % 2015 / 2016	-0,28%	-3,6%	4,71%	-3,53%	5,66%	-11,67%	5,15%

Fonte: MEC/INEP/DEED – Microdados Censo Escolar (Adaptada pela autora)

Na atualidade, a EJA tem como desafio atender a um público com perfil crescente de pessoas cada vez mais jovens, grande parte deles excluídos da escola regular. Sendo estes jovens estigmatizados como alunos-problema, e que carregam as marcas da exclusão do sistema de ensino regular por não ter obtido êxito na aprendizagem (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Marcados pela exclusão da escola regular, os jovens e adultos trabalhadores, sujeitos da diversidade, tem em comum a vivência de experiências relativas à produção da existência em atividades econômicas desvalorizadas na sociedade. Esses sujeitos trazem consigo as marcas da desvalorização social por não fazerem uso pleno da leitura e da escrita, possuem baixa autoestima, são excluídos do acesso aos bens culturais, sentem-se incapazes de aprender e não se reconhecem como possuidores de saberes válidos (PONTES; CLARK, 2016).

Os ambientes escolares e seus profissionais estão imersos em uma realidade onde questões relativas às diferenças e pluralidade de culturas ganham relevância. Sob essa ótica, a autora Vera Maria Candau (2014) aponta na direção da construção de práticas educativas democráticas que articulem igualdade e diferença. Para essa autora, os educadores, atentos às diferenças sociais e culturais presentes na sala de aula, exercem uma função de mobilizadores do crescimento pessoal e social dos estudantes, ajudando-os a ampliar horizontes e experiências, a partir do diálogo com diversos conhecimentos, desenvolvimento de valores e práticas sociais, reconhecimento e valorização das diferenças, e construção de vínculos interpessoais com os diferentes sujeitos. No que diz, respeito ao enfrentamento dessa realidade, Santomé (1997) recomenda que para o desenvolvimento da educação numa sociedade plural cabe prezar os pontos de vistas dos diferentes grupos culturais, etnias, classes sociais, dos diferentes gêneros e idades.

São igualmente enormes os desafios no trabalho pedagógico com EJA, dada a pluralidade de culturas, presentes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a ação docente é profundamente desafiada mediante as diferenças socioculturais dos educandos, relativas à religião, faixa geracional, étnica, gênero, condição sexual (FERRO; PINHEIRO, 2015). Uma formação que atenda o público da EJA, parte do entendimento de quem são esses sujeitos, suas particularidades, seus projetos, interesses, trajetórias, aspirações e necessidades.

A escola como ambiente de produção e socialização da educação formal, e os profissionais da educação, atentos às diferenças sociais e culturais exercem uma função de mobilizadores do crescimento pessoal e social dos estudantes, ajudando-os a ampliar horizontes e experiências, a partir do diálogo com diversos conhecimentos, desenvolvimento de valores e práticas sociais, reconhecimento e valorização das diferenças, e construção de vínculos interpessoais com os diferentes sujeitos. (CANDAU, 2014).

A presença cada vez mais de jovens nas salas de aulas da EJA implica também no desenvolvimento de novas práticas educativas e novas formas de relação na sala de aula e no ambiente escolar como um todo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Nesse contexto, a perspectiva de uma formação que contemple todos os sujeitos da EJA parte de um olhar atento

às diferenças, no desenvolvimento de novas práticas, que contemplem as especificidades da diversidade de sujeitos. Apesar da modalidade de Educação de jovens e adultos, no Brasil, ainda não atender de forma satisfatória o público a quem se destina, as experiências vivenciadas no decorrer dos anos constituem marcos significativos no desenvolvimento do processo educacional de jovens e adultos brasileiros.

Embora seja de responsabilidade pública, a execução de programas de EJA atraem a participação da sociedade organizada. Muitas são as iniciativas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos realizadas pela organização das comunidades, por meio da ação dos movimentos sociais e organizações políticas, pois a leitura, a escrita e o cálculo são essenciais aos processos de conscientização, mobilização, organização e participação cidadã. Também é de interesse das organizações empresariais e dos sindicatos, à medida que constitui a base da qualificação profissional dos trabalhadores (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Dessa forma, inúmeras experiências de EJA foram desenvolvidas nos últimos anos, constituindo-se em ações muitas vezes focais, mas que contribuíram para a alfabetização e a ampliação da escolaridade de muitos brasileiros. Explicitamos a seguir algumas dessas experiências.

Um marco importante a ser considerado são as ações dos movimentos sociais, que inspirados no pensamento do educador Paulo Freire desenvolveram projetos de EJA. Dentre estas iniciativas destacamos as do Movimento de Educação de Base (MEB), do Centro Popular de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), a Alfabetização Solidária (Alfasol), O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), A ação educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação.

O Movimento de Educação Popular (MEB), criado pela Igreja Católica em 1961 coordenou inúmeras ações para atender a Educação de Base, fez chegar pelos cantos do Brasil o programa de Educação de Base transmitido pelo rádio. O Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1962, iniciou sua atuação nas áreas artísticas, depois passando a desenvolver alfabetização de adultos. O Movimento de Cultura Popular, criado em Recife, em 1960, desenvolveu ações no estado de Pernambuco, promovendo educação, com vistas a elevar o nível cultural do povo. Suas atividades aconteciam em diversos espaços sociais, como clubes recreativos e desportivos, igrejas católicas e protestantes, centros espíritas, dentre outros. Foram criadas escolas para atender crianças e adolescentes, além de escolas radiofônicas para adultos.

O MCP foi considerado um movimento de vanguarda para a época, que registrou a criação de 414 escolas, atendeu um número de 43.405 alunos, entre crianças e adolescentes, além dos adultos que participaram, dos programas transmitidos pelo rádio e televisão (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). As ações desse movimento foram profícuas para a educação, porém foram encerradas em 1964, após o golpe militar.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) criado em 1967, só iniciou suas ações em 1970. Tinha como objetivo acabar com o analfabetismo e proporcionar condições para jovens e adultos iniciarem ou prosseguir seus estudos. Suas ações pautavam-se no ensino da leitura e escrita e conhecimentos básicos de matemática. [...] De acordo com a equipe técnica do Mobral a metodologia utilizada estava fundamentada no diálogo e vivências dos alunos, a partir dos seus conhecimentos prévios, e utilização de palavras geradoras como propunha a metodologia de Paulo Freire. Entretanto, os objetivos propostos nos materiais didáticos utilizados revelavam uma prática autoritária, pré-determinada e sem possibilidades de diálogo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Após mais de uma década de funcionamento, o Mobral foi extinto em 1985.

A Alfabetização Solidária (Alfasol), também conhecido como Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996, como parte das iniciativas do então governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no Brasil e ampliar o acesso de jovens e adultos na educação básica. A Alfasol priorizou ações principalmente nas regiões Norte e Nordeste. [...] De acordo com Jardimino; Araújo (2014) o trabalho desenvolvido pela Alfasol levava classes de alfabetização aos locais longínquos e excluídos das políticas públicas educacionais, buscando promover a inclusão e ampliação do nível de escolarização das comunidades. O PAS, declaradamente objetivou desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo de forma significativa, consistindo num programa de alfabetização inicial com duração de apenas cinco meses, destinado prioritariamente ao público jovem dos municípios e periferias urbanas do país. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) foi criado em 1989 com o objetivo de desenvolver um processo de alfabetização por meio da leitura crítica da realidade, com base em princípios freireanos.

Firmada nos preceitos freireanos de que ninguém alfabetiza ninguém e que o alfabetizador é mediador de um processo de construção do conhecimento, a concepção pedagógica do Mova tem como princípio orientador a tese de que é a ação do educando sobre o mundo letrado, pensando e agindo sobre a própria escrita e a escrita de outros, o ponto de partida para a leitura do mundo. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 67)

O Mova iniciou em São Paulo, e ao alcançar destaque no desenvolvimento de suas atividades teve suas experiências expandidas para outros estados e municípios brasileiros. Sua metodologia mantém os princípios de priorizar a formação pelo diálogo com a organização social, o trabalho e a mobilização pela cidadania (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma Organização Não Governamental (ONG) criada em 1994, que desenvolve atividades de formação de educadores e divulgação de políticas públicas que incluam os menos assistidos por ações públicas. Suas ações são realizadas em duas frentes: Educação de Jovens e Adultos e a Juventude.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003 pelo Ministério da Educação, com metas ambiciosas de superar o analfabetismo, foi implantado com o objetivo de realizar e apoiar ações de alfabetização articuladas a outras políticas de assistência social, formação para o trabalho e geração de renda. O Programa é financiado pelo governo federal e executado pelos estados e municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais, que têm autonomia didático-pedagógica e são responsáveis pelas instalações físicas, mobilização dos alunos e formação dos alfabetizadores voluntários. No tocante aos resultados alcançados pelo PBA, não se verifica um impacto significativo na redução das taxas de analfabetismo, que se mantém no mesmo ritmo de antes de sua implantação. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Mais recentemente, outras iniciativas no campo da EJA foram implementadas. Entre essas iniciativas, o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Projovem Saberes da Terra, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e o Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Projeto Escola de Fábrica, implementado desde 2005, promove a oferta de cursos de formação profissional inicial, para jovens, em espaços de formação criados nas empresas. Esse projeto tem a pretensão de possibilitar que jovens, pertencentes à famílias com baixa renda sejam incluídos socialmente, por meio da formação profissional. A condição para atendimento desses jovens pelo Projeto é estarem regularmente matriculados no ensino

público regular no ensino fundamental ou médio, na EJA ou concluído a alfabetização pelo Programa Brasil Alfabetizado. [...] É coordenado no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e consiste no aporte de recursos públicos federais para abertura de salas de aula em empresas com objetivo de capacitar profissionalmente jovens que não concluíram o ensino básico, provenientes de famílias de escassos recursos (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008)

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) foi implantado a partir de 2005, e tem como objetivos desenvolver ações junto aos jovens em vulnerabilidade social e pouco contemplados por políticas públicas vigentes. O público do Programa são os jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série, mas que não concluíram o Ensino Fundamental, e que não possuam vínculos formais de trabalho. O Projovem pretende oferecer de forma integrada, a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e capacitação.

Destinado a promoção da elevação de escolaridade; qualificação profissional; inclusão digital e ação comunitária de jovens que não concluíram o ensino fundamental, incluindo pessoas com deficiências, adotam um modelo pedagógico integral, sendo desenvolvido nas capitais e cidades de regiões metropolitanas mediante convênios e concede aos estudantes mensalmente um valor de cem reais, a título de auxílio financeiro. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

O Projovem foi o primeiro grande programa do governo dirigido intencionalmente para as juventudes, num contexto em que os jovens aparecem como prioridades nas agendas sociais e políticas do País. Em 2008, o Programa se reorganizou, tornou-se Projovem Urbano e expandiu sua ação, integrando-se a outras ações desenvolvidas pelos órgãos governamentais, como o Projovem Adolescente, o Projovem Trabalhador e o Projovem Campo, que, por meio do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganizou o programa Saberes da Terra, no intuito de fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo a elevação da escolaridade, a qualificação e formação profissional com objetivo do desenvolvimento humano e o exercício da cidadania (ANDRADE; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009).

O Projovem Campo Saberes da Terra constitui-se no Programa nacional de educação de jovens agricultores e agricultoras familiares, implementado pelo Ministério da Educação, numa ação integrada com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude. Destinado ao desenvolvimento de uma política de fortalecimento e ampliação do acesso de jovens agricultores familiares, em idade de 18 a 29 anos, no sistema formal de

ensino, para a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional.

De acordo com o Projeto Base do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, seu objetivo é contribuir para a formação integral do jovem do campo, fomentando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2009).

O Programa Saberes da Terra se mostra uma inovação significativa para o conjunto das políticas da educação brasileira. Tem como proposta ofertar ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional para os jovens agricultores do Brasil, a partir dos princípios político-metodológicos, acumulados ao longo dos últimos anos, desde as primeiras ações da educação popular, até as recentes e importantes iniciativas de educação do campo. Sua ação pedagógica vincula educação e trabalho na busca por construir uma nova dimensão de desenvolvimento do campo (FERREIRA, SOUSA, 2015)

Freire (2009) em sua tese de doutoramento enfatiza que o programa foi concebido na modalidade EJA para beneficiar, preferencialmente, jovens agricultores familiares, assim como adultos inseridos na dinâmica da agricultura familiar. Nessa perspectiva, seu objetivo consistiu em desenvolver uma política de Educação do Campo que proporcionasse o acesso desses sujeitos excluídos do sistema formal de ensino, buscando escolarizá-los em nível de Ensino Fundamental e qualificá-los socialmente e profissionalmente.

Através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), é implementado desde 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), cujo objetivo é ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados, mediante formação de educadores e promoção de cursos de educação básica de jovens e adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Programa é operacionalizado por convênios que regem o financiamento do Incra a instituições de ensino superior que atuam em parceria com os movimentos sociais do campo. A meta principal do Pronera é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), consiste na reserva de um percentual de vagas para jovens e adultos na rede federal de educação profissional e

tecnológica. Abrange cursos e programas de educação profissional, de formação inicial e continuada, articulados com a elevação de escolaridade em nível de Ensino Fundamental e educação profissional técnica de nível médio, integrada com o Ensino Médio, por meio da utilização de metodologias e currículos apropriados.

O Proeja tem o objetivo estratégico de ampliar os espaços públicos voltados para Educação Profissional de Adultos de forma a contribuir significativamente para a universalização da educação básica. Seus princípios lançam um desafio de romper com a dualidade, que marcou, historicamente, a educação, ao propor a integração entre a cultura geral e a cultura técnica por meio da transgressão com a lógica, que discrimina os sujeitos, dependendo da situação econômica que ocupam. A partir da estratégia de ressignificação da educação, o Proeja, ao tomar por base a construção do Currículo numa perspectiva Integradora, corresponde à possibilidade de acolher, de forma mais específica, também, os diferentes sujeitos que fazem a EJA atualmente: negros, pessoas com necessidades especiais, jovens, adultos, trabalhadores, povos do campo, entre outros, numa perspectiva de valorização dos sujeitos, que passam a ter suas histórias, suas especificidades e diversidades consideradas (CONCEIÇÃO, 2016)

Em que pesem os muitos limites advindos do projeto de sociedade, marcado pela subordinação e dependência, o Proeja constitui uma iniciativa que pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos Cefets e demais escolas públicas federais (RUMMERT, 2007).

Rummert (2007) enfatiza que desde 2003 a EJA conta com um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores. Entretanto, tais ações governamentais são restritas, atendendo módicas metas quantitativas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Sem contar, ainda, a inexistência de uma política pública que aponte para a efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação.

3.3. A educação das pessoas jovens e adultas do Campo

A educação das pessoas do campo por muito tempo não foi priorizada. As ações educativas destinadas aos povos que vivem e trabalham no campo, incluindo os jovens e adultos eram realizadas, baseadas em um currículo com traços urbanos, o que destituía os

sujeitos camponeses das suas especificidades. Para Santos (2017), nesse modelo de formação, os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados pela sociedade brasileira com descaso, sujeição e inferioridade, de forma que se proliferavam rótulos e preconceitos para com os sujeitos do campo.

A partir da década de 1990, como fruto da luta dos movimentos sociais do campo pela garantia de seus direitos, incluindo a educação, desenvolveram-se programas de educação específicos para as populações do campo, com especificidades voltadas para as suas realidades, numa prática que se vincula a construção de um modelo de desenvolvimento rural que prioriza os diversos sujeitos sociais do campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

A educação do Campo é um projeto de sociedade que pretende em sua ação educativa o desenvolvimento pleno da pessoa, para se inserir, criticamente, na sociedade. É marcado pela luta do sujeito ao direito de ser educado no lugar onde vive, através de uma proposta de educação pensada com sua participação e vinculada a sua cultura e necessidades. Essa proposição é enfatizada por Caldart (2004), ao conceituar a educação do Campo.

[...] é pensar a Educação do campo como um processo de educação que é gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico”. (CALDART, 2004, p. 12)

Nesse intento, a educação do campo assume uma particularidade, que é o vínculo com os sujeitos sociais concretos, fazendo o diálogo com a realidade destes sujeitos, garantindo o seu direito a uma educação que seja no e do campo. O povo tem o direito de se educar no lugar onde vive, com uma educação pensada com a sua participação, vinculada à sua cultura e suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011).

Priorizando os diversos sujeitos, a educação do campo cultiva e valoriza a identidade dos camponeses, e contribui para o desenvolvimento de práticas educativas que levam em consideração os processos culturais, as relações sociais e de trabalho dos sujeitos no seu fazer diário.[...] Dessa forma, é um projeto que reconhece a identidade das pessoas do campo, defende uma formação humana, a partir do contexto e da realidade que se vive, com suas especificidades e legitima o campo como um lugar onde também se produz cultura (MELO; LIMA; COSTA, 2014).

A educação do campo, nessa configuração, se converte no caminho para que os povos que estavam alheios ao acesso à cultura construída, historicamente, pela sociedade, tornem-se

também partícipes do processo de construção do conhecimento. Chamon (2016) aponta que esse caminho passa pela apreensão do conhecimento já consolidado, pelo conhecimento prático e tradicional construído pelo trabalhador do campo e pela articulação entre eles, entendida como a contextualização do conhecimento a partir do campo e com a participação do campo.

Molina; Freitas (2011) enfatizam que a educação do campo compreende processos culturais, desenvolvimento de estratégias de socialização e relações de trabalho dos sujeitos do campo na luta para manterem sua identidade. Por isso, a educação não pode estar apartada da vida dessas pessoas, que devem ser partícipes desse processo, trazendo seus conhecimentos e saberes para dialogar com outros, na perspectiva de produzir novos conhecimentos, que o ajudem a interpretar a realidade e intervir sobre ela. Para Freire (1987), esta educação fundada no diálogo é criativa e estimula a reflexão e ação autêntica dos homens sobre a sua existência.

Nessa perspectiva, é imprescindível que se repense e ressignifique o papel da escola no desenvolvimento de educação que seja manifestação dos interesses das populações do campo. A escola, além de ser difusora dos conhecimentos e socializadora das novas gerações, deve protagonizar a criação de condições que vise o desenvolvimento das comunidades. Sua função, seus objetivos e finalidades devem ter uma proposta política e filosófica, de formação dos sujeitos do campo, enquanto cidadãos (MOLINA; FREITAS, 2011). Atentando para essa finalidade, a organização do processo formativo dos sujeitos do campo, se incumbe de promover uma formação, em que envolva todos os aspectos da realidade social e cultural.

A escola do campo assume o compromisso de formadora e emancipadora dos sujeitos. Por isso, suas ações devem impulsionar a uma reflexão sobre a realidade, por parte dos educandos, desenvolvendo ações curriculares que permitam a articulação entre cultura e educação, trazendo a reflexão das práticas e vivências dos educandos para o ambiente escolar. Seus currículos devem ser pensados de forma diferenciada, atentando-se para a valorização da realidade do local onde está inserida.

Acompanhando a trajetória do movimento nacional por uma educação do campo, através da mobilização organizada dos movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na busca por um projeto educativo para as comunidades camponesas, nas antigas escolas agrotécnicas, atuais Institutos Federais de Educação, instituições que, tradicionalmente, ofertam educação profissional agrícola¹ se abriu espaço para as populações do campo e passaram a implementar ainda que timidamente propostas educacionais para estas

¹ Formação destinada a habilitar profissionais para atuação no setor primário da economia.

populações.

No estado Pará, foram iniciados projetos educacionais voltados para as populações do campo. Favacho (2010) aponta que no IFPA, antiga Escola Agrotécnica de Castanhal, a partir de 2005, esse processo foi implementado, a partir da aproximação da instituição com os movimentos sociais do campo.

Com muitas dificuldades, altos e baixos, típicos dos programas de governo, foram enquadrados no âmbito da nossa escola sujeitos pertencentes a distintas realidades camponesas, que bateram em nossas portas não somente por uma oportunidade histórica de escolarização e formação profissional, por assim dizer, penso que formação para os excluídos não é nenhuma novidade para esta instituição. (FAVACHO, 2010, p. 41)

Neste cenário, o Instituto Federal do Pará – IFPA, Campus Castanhal, frente a complexa e dinâmica realidade dos espaços rurais, se inscreve como fomentadora de ações visando o desenvolvimento rural do estado do Pará, assumindo a tarefa de ampliar sua atuação na oferta de ensino para as populações do campo que, historicamente, vivenciaram processos de exclusão das ações educativas desenvolvidas pelos poderes públicos.

Registra-se assim, a importância da instituição frente a uma demanda educacional para atender as populações do campo. Entre estas demandas esteve à frente da oferta do curso de ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional, para jovens agricultores, por meio do Programa Saberes da Terra, além de oferta de Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, apoiado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Cursos de Licenciatura e de Especialização em Educação do Campo.

Dentre as propostas de educação do campo desenvolvidas merece destaque as ações do programa do governo federal Projovem Campo Saberes da Terra. Uma política de inclusão da juventude do campo, articulando a educação do campo e a EJA no intuito de integrar escolarização e qualificação profissional e social, visando a construção de um processo educativo que priorize os interesses do homem do campo (NEVES, 2014).

O programa Saberes da Terra oportunizou a ampliação dos conhecimentos dos jovens do campo, que tiveram acesso a conteúdos socioeducativos e técnicos da área agropecuária, que estes ainda não tinham se apropriado e sistematizados e promoveu o diálogo com seus saberes, construídos nas suas práticas cotidianas de produção e social (FREIRE, 2009).

A atuação do IFPA nessa frente formativa produziu frutos, a expansão da oferta dos cursos para as populações do campo se materializou, sendo ofertada, a primeira turma do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos, formada pelos egressos do Programa Saberes da Terra no Nordeste Paraense.

Nesse contexto de luta por uma educação dos povos do campo e a aproximação dos movimentos sociais às instituições de ensino, as propostas foram se ampliando, e na atualidade a educação das pessoas do campo firmou-se em muitas instituições. No IFPA, Campus Castanhal, a proposta se institucionalizou em 2009, sendo ofertado regularmente o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente para as populações camponesas.

Cabe registrar ainda, o protagonismo do IFPA Campus Castanhal como instituição atuante junto ao Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), órgão que reúne entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de Ensino, instituições de pesquisa e órgãos governamentais do Estado do Pará e que compartilham princípios, valores e concepções que objetivam defender, implementar, apoiar e fortalecer as políticas e ações, que garantam a oferta de educação de qualidade para as populações do campo paraense.

3.4. Conhecimento Científico e Saber Tradicional Camponês

O saber é um valor essencial na sociedade atual. Ela perpassa pela vida das pessoas, quer nas academias, escolas, quer no cotidiano, nos afazeres práticos e vivências sociais de cada um. Todas as ações humanas são realizadas com fundamentos em alguns saberes.

O ser humano desde o seu nascimento, usando suas capacidades, procura conhecer o mundo que o cerca. Através da observação, do uso dos seus sentidos, ao deparar-se com um sistema de crenças e valores, normas e procedimentos, aos quais são transmitidos pelas pessoas do seu convívio social. Além desses conhecimentos, que buscam explicar a realidade, desenvolveu-se a ciência, que se constitui um componente intelectual importante no mundo contemporâneo (GIL, 2008).

O conhecimento científico é produzido e disseminado pelas diversas ciências. São conhecimentos que adquirem *status* de ciência por serem comprovados seguindo uma metodologia científica. Para Nascibem; Viveiro (2015) os conhecimentos considerados científicos são produzidos por instituições científicas e seguem rígidos métodos para lhes atribuir confiabilidade, diferenciando-os dos conhecimentos não científicos.

A ciência é um conhecimento rigorosamente válido e universal, constituída pela observação e acolhimento metódico e sistemático dos fatos da realidade sensível, por meio da classificação, da comparação, da aplicação dos métodos, da análise e síntese, de princípios e leis extraídos do contexto social, ou do universo (FACHIN, 2006). No mundo ocidental, esse conhecimento se desenvolve, mediante comparações, estabelecendo um sistema de fenômenos

com uma série de regularidades, buscando todas as diferenças que podem encontrar para experimentalmente reconstruir a série que coincidirá com a verdade (ITURRA, 1993).

Constituindo-se enquanto forma de conhecimento, a ciência visa formular, com rigorosidade e linguagem própria, leis que regem e são capazes de descrever fenômenos, comprováveis por meio da observação e da experimentação, com previsibilidade de acontecimentos futuros, caracterizando-se como conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível (GIL, 2008).

Diversamente, o saber popular é aquele que o ser humano foi adquirindo e acumulando durante a sua existência através da experiência, da observação e relações com a natureza. Silva; Melo Neto (2015) concebem esses saberes práticos acumulados como sabedoria, um acervo de conhecimentos provenientes da observação e que o ser humano foi selecionando em conformidade com a utilidade para sua sobrevivência, passados pelas gerações. Para estes autores:

“Esses saberes práticos, repassados para os demais humanos, foram respaldando a instrução, caracterizada pela repetição daquilo que dera certo. Foram-se acumulando as informações, tudo de forma oral, veiculando valores definidos mesmo diante de várias circunstâncias inóspitas. Todos esses saberes foram sendo gerados por cada aprendizagem e ensino, de forma individual e, depois, coletivamente.” (SILVA, MELO-NETO, 2015, p.140)

Os saberes populares são os que as pessoas acumulam durante a sua vida e utilizam para explicar aquilo que os cerca. Esses conhecimentos não possuem o rigor pretendido pela ciência, contudo possuem enorme riqueza cultural e experiência de vida. (NASCIBEM; VIVEIRO, 2015). As diferentes populações humanas acumulam um arcabouço de conhecimentos sobre o ambiente que as cerca, das propriedades terapêuticas e medicinais de plantas e animais, percepção dos fenômenos da natureza, sobre plantio e colheita, classificação das plantas e animais, calendários e outros aspectos que formam um acervo de saberes que comumente são chamados de conhecimentos tradicionais (BASTOS, 2013).

Os conhecimentos tradicionais são um patrimônio cultural e refletem a riqueza das observações efetivadas pelos seres humanos no seu dia a dia, conforme destaca Todelo; Barrera-Bassols (2015):

De todas as expressões que emanam de uma cultura, os conhecimentos sobre a natureza configuram uma dimensão especialmente notável, uma vez que refletem a sagacidade e a riqueza de observações sobre o entorno, realizadas, guardadas, transmitidas e aperfeiçoadas do decorrer de longos períodos de tempo, sem as quais a sobrevivência dos grupos humanos não teria sido possível. Trata-se dos saberes, transmitidos oralmente de geração para geração, e especialmente dos conhecimentos

imprescindíveis e cruciais, por meio dos quais a espécie humana foi moldando suas relações com a natureza. (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, P. 33)

Esses conhecimentos são essenciais para as sociedades tradicionais, constituindo-se em um acervo de conhecimentos acumulados por meio da prática quando do uso dos recursos naturais, que são transmitidos de geração para geração, vinculado as necessidades práticas da vida cotidiana dessas comunidades.

O agricultor tradicional possui um cabedal de saberes detalhados sobre os elementos da natureza, as relações que se estabelecem entre eles, os processos e dinâmicas de uso e seu potencial prático. São conhecimentos sobre plantas, animais, rochas, solos, paisagens, clima, água, períodos de floração, frutificação, germinação, dentre outros relacionados as formas de manejar, recuperar e manter os recursos naturais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). O camponês aprende na prática do trabalho a maneira de entender o universo que o circunda. Desde o início do seu ciclo de vida, as pessoas vão observando a atividade que o seu grupo familiar e vizinhos realizam e nas suas atividades vão executando por repetição, a realidade com que se depararão quando adultos (ITURRA,1993).

Nesse contexto, a memória se torna um componente importante da vida tradicional, um recurso que subsidia a transmissão do conhecimento no espaço e no tempo por meio da linguagem, que se organiza respondendo a lógica da oralidade (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Com um forte componente da cultura oral, a transmissão do conhecimento do camponês se passa de adultos a crianças e de especialistas a aprendizes, por meio da experiência prática do trabalho, no uso das ferramentas e estratégias que implementam para transformar a natureza (ITURRA,1993)

Embora diferentes entre si, o conhecimento científico e os saberes são formas de se ver e compreender o mundo que habitamos. Um fundamenta-se na ciência, enquanto o outro na experiência concreta, costumes e em crenças partilhadas pelas pessoas.

Santos (1995) enfatiza que a ciência não sendo a única explicação possível da realidade, não tem razão de ser considerada melhor que as explicações possíveis de outros tipos de conhecimento, como metafísica, astrologia, religião, arte ou poesia. Na atualidade, a pós modernidade, a ciência deve assumir uma postura de diálogo com outras formas de conhecimento deixando-se impregnar por elas, destacando o conhecimento prático com que, no dia a dia, as pessoas dão sentido as suas vidas e orientam suas ações.

Os conhecimentos adquiridos na vida, através da experiência em anos de trabalho e vida do indivíduo, como parte de sua cultura individual e coletiva, os saberes do povo, trazem grandes contribuições ao estabelecer diálogos com os conhecimentos científicos (NASCIBEM,

VIVEIRO, 2015).

Na perspectiva de se considerar outras formas de saberes alternativos ao saber científico, na busca pela superação da monocultura do saber, Santos (2002) propõe uma via de aproximação dos saberes, por meio da ecologia dos saberes, ao se julgar que todos os saberes são incompletos.

“Deste princípio da incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância”. (SANTOS, 2002, p. 250)

Fazendo emergir a ecologia de saberes, a ciência não perderá seus créditos ou méritos, como indica Santos (2007):

“Não se trata de 'descredibilizar' as ciências nem de um fundamentalismo essencialista 'anti-ciência'; como cientistas sociais não podemos fazer isso. O que vamos fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.” (p. 32-33)

Dessa forma, se reconhece a existência de saberes plurais, alternativos ao conhecimento científico, que ao articular-se com a ciência, através do diálogo produzem novas formas de conhecimentos.

3.5. Diálogo de saberes

O ser humano ao longo de sua vida passa por processos de aprendizagens, que são fundamentais para tornar-se sujeito, fazer-se enquanto ser social, que constrói seu conhecimento e faz sua história. Para Brandão (2002), os homens são criados como seres da natureza, e transformados em seres sociais ao aprender a viver.

Sem cessar e sem exceção, entre todas as comunidades humanas do passado e de agora transformamos seres do mundo da natureza e unidades de uma espécie: indivíduos, em sujeitos do mundo da cultura: pessoas. Em seres de direitos e de deveres e, portanto, agente culturais e atores sociais. (BRANDÃO, 2002, p. 21)

O processo de socialização do homem ocorre mediante as relações que o mesmo estabelece com os demais seres humanos e com o ambiente. Nesse processo, o homem constrói o seu aprendizado, apropria-se do mundo, partilha seus valores, aprende a conviver com o outro e faz a sua história. Esse processo é o que o torna homem, com singularidade e socializado. É um processo de aprender, que envolve um conjunto de relações e interações

com outros homens, conforme enfatiza Charlot:

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. (2000, p. 53)

A partir das interações que o ser humano estabelece com os outros seres humanos, o meio em que vive e com a transformação da natureza, por meio do seu trabalho produz seus conhecimentos. O trabalho, como atividade pela qual o homem intervém na natureza e em si mesmo, possui uma dimensão ontológica, na medida em que este transforma a natureza e a si mesmo nas interações realizadas com seus semelhantes (GOMES et al, 2014). É a ação humana sobre o mundo, transformadora da natureza, produtora dos meios de existência, da cultura e do conhecimento, a partir de interações que permitem aos seres humanos a constante construção e reconstrução dinâmica e ressignificada de sua cultura e sua história (CHAMON, 2016).

Nessas interações e relações, a cultura, enquanto construção social, os conhecimentos de práticas, crenças, valores e costumes são socializados, aprendidos, internalizados e aperfeiçoados pelo ser humano ao longo do tempo, constituindo-se no conjunto de seus saberes. Assim, os saberes de um povo são um sistema de conhecimentos construídos nas suas relações com a natureza, e com os demais seres humanos, na sua vivência cotidiana, na produção de sua existência.

Nesta perspectiva, os saberes das populações do campo, conforme esclarecem Toledo; Barrera-Bassols (2015) são conhecimentos sobre a natureza e que refletem a riqueza de observações de um povo, que são guardadas, transmitidas e aprimoradas de geração para geração, e que moldam as relações dos homens com a natureza.

A natureza definida não apenas na sua dimensão natural, mas como uma construção sociocultural, a partir das relações e representações que os diferentes grupos sociais realizam, sendo, portanto, natureza, cultura e produção aspectos inseparáveis. Para Carlos Gonçalves (2006) toda sociedade, toda cultura cria, constrói, molda uma determinada ideia do que seja natureza, constituindo um dos pilares pelos quais os homens edificam e sustentam suas relações sociais, sua produção material e espiritual, a sua cultura. Outrossim, Toledo; Barrera-Bassols (2015) registram que os seres humanos são parte da natureza e compartilham sua existência com os seres não humanos; o homem não está separado da natureza, e nem da cultura, uma vez que estas formam uma unidade, fazem parte de um mesmo mundo, não

podendo ser separados.

O conjunto de saberes de um povo se revela em sabedorias, que mesmo diferentes do conhecimento científico, tem seu valor, ao se constituir uma forma de se entender o mundo. Conhecimento e sabedoria são formas de crer, reconhecer e significar o mundo, de formas diferentes. O conhecimento está embasado na ciência, enquanto a sabedoria nos conhecimentos diretos e práticos, adquiridos através da experiência de vida (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Entendendo que não existe apenas uma via para se compreender a realidade, e que necessitamos dos dois tipos de conhecimento e não de apenas um deles, importa reconhecer não só a ciência como conhecimento válido, mas os saberes populares, constituídos e aprimorados, ao longo do tempo, pelas populações tradicionais. Para Santos (2010) são constelações de saberes, que se articulam entre si, e precisam dialogar permanentemente.

Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. (SANTOS, 2010, p. 154)

A ciência, enquanto saber válido é uma das formas de explicação da realidade, não pode ser considerada monocultura do saber, mas fazer parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que dialoga com o saber laico, popular, das populações indígenas, camponesas e urbanas (SANTOS, 2007). Funda-se no reconhecimento da pluralidade de saberes autônomos que se articulam entre si, constituindo-se num sistema aberto com reconhecimento em processo de criação e renovação contínuas (SANTOS, 2010).

Na proposição da sociologia das ausências, Boaventura de Sousa Santos (2002) trata da incompletude de todos os saberes, uma lacuna que reside a possibilidade de diálogo entre os diferentes saberes, cada um contribuindo com uma prática que ultrapasse a ignorância e a ideia da monocultura do saber científico, fazendo emergir a proposição de que os saberes não científicos são alternativos ao saber científico. Assim, Santos (2002) propõe a Ecologia de Saberes, um conjunto de epistemologias que parte da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e que visam contribuir para lhes dar credibilidade e fortalecê-las.

A Ecologia de Saberes pressupõe que para que se efetive um diálogo de saberes é fundamental o reconhecimento da pluralidade de saberes, da autonomia de cada um deles e da articulação dinâmica e horizontal entre eles, baseia-se no uso prudente do conhecimento científico, valoriza a interdependência entre os saberes científicos e não científicos,

considerando que todos os conhecimentos têm limites. A proposta da Ecologia de Saberes é produzida com a participação dos diferentes sujeitos e seus saberes, centra-se nas relações entre os saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles, e funda-se no princípio da precaução e na concepção que lhe é própria de fazer perguntas constantes e ter respostas incompletas.

Na educação formal, as sabedorias de um sujeito, de um povo, não devem ser omitidas, esquecidas ou negadas, mas precisam ser buscadas para embasar o processo educativo, tornando as vivências, as práticas e as aprendizagens no ambiente escolar mais rica e dinâmica para o educando. Uma perspectiva que assegure a construção e a socialização do conhecimento por meio do diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, conhecendo os saberes prévios dos educandos, suas experiências e desejos, dando sentido e significação às aprendizagens planejadas (GADOTTI, 2014).

A educação do campo comporta a diversidade de práticas educativas realizadas nos espaços do campo, com a participação da pluralidade de sujeitos do campo e populações tradicionais, suas práticas e diversidade de experiências de vida (FREIRE, 2009). Concebido nessa perspectiva, o processo educacional escolar dos sujeitos do campo não se realiza apartado das suas vidas, mas vinculado a realidade destes, onde as práticas educativas sejam pautadas na interlocução com estas pessoas, que trazem seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos ensinados na escola. Para Molina; Freitas (2011) a escola do campo tem como desafio articular os conhecimentos que os educandos têm direito de acessar e partir do diálogo com a realidade e a conexão entre cultura, educação e os conhecimentos científicos, das diversas áreas de conhecimentos.

A educação das pessoas do campo, abarcando sua proposição, está em conformidade com as mudanças sociais, valorizando esses sujeitos, e o espaço campo como produtor de cultura e conhecimentos. Respeitar e valorizar os aspectos culturais produzidos pelos sujeitos do campo torna-se imprescindível na construção de um currículo escolar, que contemple tais especificidades (MELO; LIMA; COSTA, 2014).

Gadotti (2014) afirma que o conhecimento é uma construção social, ultrapassando os limites de apenas transmissão de quem sabe para quem não sabe. No processo educacional de jovens e adultos, é relevante se interconectar o formal e o informal, em harmonização, reconhecendo e legitimando o saber popular, sua cultura, suas crenças.

O currículo escolar assegura aos educandos o acesso aos conhecimentos escolares e culturais, de forma que propicie a compreensão da realidade, uma reflexão crítica sobre a mesma, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e atuantes. A escola, nessa

perspectiva, vai além da transmissão de conhecimentos, tendo contribuição fundamental na construção e reconstrução destes.

Nas escolas do campo as temáticas desenvolvidas buscam possibilitar discussões dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, articulando com os conhecimentos dos educandos, a partir do diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Sob esse prisma, a escola assegura que diferentes saberes e conhecimentos sejam valorizados no processo educativo, por meio do diálogo, circulando na sala de aula e na escola os saberes e conhecimentos produzidos nas diversas áreas de conhecimento (MELO; LIMA; COSTA, 2014).

A revalorização de outras formas de conhecimento traz para a educação do campo, uma perspectiva de reconhecimento das pessoas do campo, enquanto sujeitos que produzem cultura e saberes. Valorizar o conhecimento prático cotidiano dessas pessoas, não exclui a importância do conhecimento científico e historicamente construído, mas faz o sujeito do campo como participante na construção do conhecimento. Assim, a educação do campo conforme expressa Chamon:

[...]Não recusa o conhecimento técnico-científico acumulado, mas rejeita sua apropriação acrítica; não recusa a cultura existente, mas afirma sua dinamicidade e seu direito de participar de sua construção; não recusa a história, mas declara sua participação nela. Em outras palavras, essa proposta de Educação do Campo defende uma educação construída pelos povos do campo, para os povos do campo, com o saber dos povos do campo. É uma educação que tem os povos do campo como sujeitos. (2016, p. 190)

Vislumbrando essa perspectiva, a educação das pessoas do campo busca desenvolver um processo vinculado a realidade destes sujeitos. A escola como fomentadora dessa educação, prima por desenvolver um trabalho amplo e inclusivo. A configuração do currículo não é apenas um agrupamento de disciplinas ou conteúdos sem interligação, mas pensado e articulado com as experiências vividas, se materializando a partir de discussões de temas significativos e de conhecimentos e saberes relevantes para ampliação do universo cultural dos educandos, contribuindo para a sua formação integral. Nesse sentido,

[...]a escola desempenha papel preponderante ao ajudar os sujeitos a construir uma visão de mundo crítica e histórica, pois ao trabalhar os diferentes saberes assegura que os educandos e educadores ampliem, diversifiquem, produzam e compartilhem diferentes conhecimentos. (MELO; COSTA; LIMA, 2014, p. 181)

Na educação dos sujeitos do campo, o ensino e a aprendizagem não se desenvolvem dissociados da realidade dos educandos, sendo relevante incorporar no trabalho pedagógico a

materialidade da vida real dos educandos (MOLINA; FREITAS, 2011). O encontro de saberes, o científico e o prático cotidiano, a partir do diálogo, propicia a construção de novos conhecimentos e apropriação destes pelos sujeitos, ampliando a sua visão de mundo.

A educação de jovens e adultos vislumbra assegurar que a construção e a socialização do conhecimento se realizem a partir do diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico, articulando pontes entre eles, diferentes saberes e experiências, levando em consideração a importância social e cultural. (GADOTTI, 2014). Corroborando essa perspectiva, Freire (2009) enfatiza que a EJA é formação humana, capaz de transformar os sujeitos, firmar sua autonomia, valorizar o diálogo de saberes e as suas experiências de vida.

Na EJA, em função de sua importância específica, o trabalho pedagógico visa partir das histórias de vida, dos interesses e saberes que os educandos trazem para a sala de aula, sendo os conteúdos pensados como meio para uma interação plena do educando com o mundo físico e social que o cerca. É uma forma de valorizar os seus saberes, tecidos nas suas práticas sociais e que em articulação com os saberes formais possam ser incorporados aos seus fazeres e saberes cotidianos. (OLIVEIRA, 2007)

Para que estes saberes possam ser trocados e aprendidos na relação educador e educando no processo educacional é de suma importância que os educadores façam um diagnóstico dos saberes cotidianos de experiência que os educandos possuem; que possibilitem a trabalhar; e estejam abertos permanentemente ao diálogo com os educandos, valorizando os saberes que eles já possuem, complementando-os, revendo-os, auxiliando em sua organização. (MACHADO; RODRIGUES, 2013)

3.6. Práticas pedagógicas

A educação é uma atividade intrinsecamente humana e necessária em todas as sociedades, seja a educação formal, desenvolvida nas instituições educativas, ou não formal, realizada nas relações práticas e experiências da vida cotidiana de cada um.

No que tange a educação formal, cada sociedade precisa cuidar da formação dos seus cidadãos, preparando-as para a vida social. Nesse processo, o trabalho docente é parte integrante fundamental, ao participar com a socialização de conhecimentos e experiências acumuladas pela prática social da humanidade.

Libâneo (2006) concebe que prática educativa é o processo de prover os indivíduos com conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e política da coletividade. Uma prática que requer uma direção de sentido para a formação humana dos sujeitos e que implica

em ações de ensino com objetivos pedagógicos explícitos, sistematização e procedimentos didáticos adequados.

Nessa perspectiva, práticas pedagógicas são as diversas atividades desenvolvidas pelo professor em sua ação educativa junto aos alunos. Araújo-Oliveira (2008) a compreende como:

a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe com os alunos. Ela revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem. (2008, p. 55)

Vaz (2013), ao tratar da prática pedagógica enfatiza que esta acontece em diferentes espaços e tempos da escola, na interação docente, discente e conhecimento, onde se relacionam diversos saberes e conhecimentos, além de subjetividades, percepções e demais aspectos da história de vida de cada um.

A Prática pedagógica engloba, simultaneamente, atividades com os alunos em classe, mas também o trabalho coletivo e individual fora da classe, além de abranger escolhas e tomadas de decisões e significados, dados pelo professor às suas ações. Trata-se de uma atividade sistematizada, que se faz numa instituição, orientada por fins e normas, em uma relação social determinada no espaço e no tempo e que é multidimensional, ou seja, influenciada por várias dimensões, que interagem mutuamente. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2008). E que "consiste em um processo em que o professor, ao realizar o ensino, produz com os alunos a aprendizagem." (SILVA et al, 2012, p.106).

A prática educativa se constitui por várias ações de tomada de decisão, não podendo ser vista apenas como um roteiro de passos a seguir. Ela é uma ação consciente, que passa por transformações que alteram as formas de agir e pensar do docente, em função das ações, experiências, pensamentos e das relações com outras pessoas. Não é tampouco, uma ação solitária, mas coletiva, à medida que o educador, junto com seus educandos, imersos na sala de aula forma uma comunidade de aprendentes e ensinantes (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Sob esse aspecto, a prática docente é questão central, para que sejam vivenciados contextos de aprendizagens diferenciados e significativos, na formação dos educandos. O desenvolvimento de práticas pedagógicas, que articulem os conhecimentos prévios dos educandos, valorizando os saberes que estes trazem da sua realidade torna-se primordial. Práticas que sejam fundamentadas no diálogo e partilha desses saberes, para construir novos saberes, permitindo ao educando articular com os conhecimentos científicos estudados na escola, transformando e rearticulando seu saber e experiência.

A construção da aprendizagem ancora-se na relação mútua de troca de saberes entre educador e educandos, mediante práticas que sejam impulsionadoras para essa construção, na qual o educador leva em consideração o conhecimento prévio do educando, a partir do diálogo e troca de saberes e experiências.

A prática aqui defendida é a dialógica proposta por Freire (1987), como essência da educação como prática para a liberdade. Através do diálogo, que é encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, estes o transformam; e transformando o mundo ganham significação enquanto homens.

Gadotti (2014) enfatiza que o educando adulto precisa ser respeitado, resgatando a sua história de vida, valorizando o seu saber, o que a vida lhe ensinou. Para isso, a utilização de metodologia adequada, que afirme a sua identidade, o seu saber e a sua cultura são fundamentais para a sua formação.

Na concepção de educação popular freireana (1996), a prática pedagógica do docente da EJA leva em consideração os conhecimentos, saberes e experiências dos educandos, abrindo espaço para o diálogo entre os diversos saberes, a partir da participação ativa destes no processo educativo. Essa interação dos alunos no processo possibilita uma aprendizagem, onde o educando jovem e adulto, sujeito capaz de transformar seus próprios conhecimentos, possa atuar com autonomia no seu mundo social (SILVA; COSTA; COSTA, 2012).

Numa educação, que se propõe a construção da autonomia do educando, a prática docente motivadora, reflexiva e dialógica é de fundamental relevância. Valorizar distintos saberes, ensinar e aprender junto com o educando, construindo ambos, educador e educando, uma aprendizagem significativa, proporciona uma reflexão crítica da realidade e o engajamento na reconstrução e transformação do conhecimento.

Na perspectiva de Freire (1996), ao professor e a escola cabe o papel de respeitar os saberes dos educandos, que foram construídos na sua prática comunitária, e ir, além disso, discutindo com os mesmos a razão de ser do ensino dos conteúdos escolares.

A importância de se considerar os saberes construídos e acumulados pelos educandos no seu fazer diário, faz emergir o educador que assume uma postura reflexiva e comprometida com as reais necessidades dos educandos, que busca a partir da realidade e do contexto histórico, social e cultural mobilizá-los para reconhecer-se enquanto sujeitos, na aquisição do saber e no processo de mudança (SILVA; COSTA; COSTA, 2012).

A educação pensada e desenvolvida por meio do diálogo remete a uma prática onde os sujeitos do processo: educador e educando, aprendem e constroem juntos o conhecimento.

O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. (VERDUM, 2013, p. 95)

A importância de se levar em consideração os conhecimentos prévios dos jovens e adultos na ação pedagógica é também enfatizada por Gadotti (2014) ao recomendar uma prática pedagógica fundamentada na visão freireana, onde antes de se definir os conteúdos escolares, se busca na cultura dos educandos, nas relações que estes estabelecem com as demais pessoas e o ambiente, conhecer seus saberes, experiências e anseios, procurando dar sentido e relevância ao aprendizado.

Fundamentado em uma visão ampla de educação, os programas de EJA devem orientar-se para a valorização dos saberes prévios e da diversidade cultural de jovens e adultos e para a criação de múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem, que extrapolam disciplinas ou áreas do conhecimento e relacionam-se com o desenvolvimento de atitudes. Estes carecem englobar processos e conteúdos formativos com iniciativas que visam o desenvolvimento comunitário e local, à formação política para a cidadania moderna, à consideração das exigências crescentes do mundo do trabalho para a geração de emprego e renda, às demandas culturais de variados grupos sociais, incluindo aquelas provenientes das inovações tecnológicas. (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008)

No desenvolvimento da ação educativa, os educadores podem utilizar de diversas estratégias e atividades que possibilitam a construção do conhecimento pelos educandos, a troca de experiência e vivências práticas, por meio da articulação e do diálogo entre os diversos saberes dos sujeitos participantes do processo. São várias as possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para mediar a aprendizagem de forma geral, incluindo a EJA, cujas especificidades dessa modalidade de ensino e dos educandos que a compõe merecem um tratamento diferenciado quanto aos processos vivenciados.

Com relação à metodologia e aos recursos a serem utilizados no processo ensino aprendizagem da EJA se relacionam vários elementos como flexibilidade de tempos e espaços; acolhimento dos educandos; currículo, didática e avaliação diferenciados; atividades dentro e fora da sala de aula; uso de recursos didáticos interessantes como almanaques, vídeos, salas ambientes, laboratórios, revistas e espaços de entretenimento. Essas linguagens contribuem para recuperar a identidade do jovem e do adulto, levando-os a superar a vergonha de ser, de se expressar e de se apresentar, elevando a sua autoestima. (SOARES; SILVA; SOARES, 2015)

No contexto atual as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA têm mobilizado a adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras. Metodologias ancoradas em diretrizes pedagógicas freireanas, como a pesquisa, o diálogo, a problematização.

Mota Neto (2017) ao tratar sobre essas metodologias aponta que pesquisa deve ser um princípio estruturante do trabalho pedagógico, no qual o professor se afirma como um pesquisador. A pesquisa permite valorizar as temáticas sociais e existenciais que fazem sentido para os sujeitos educandos da EJA. Com a pesquisa são mobilizadas propostas pedagógicas que levem os educandos a um papel mais ativo na construção do conhecimento. Estratégias que incentivem os estudantes a pensar, a produzir conhecimento e a elaborar hipóteses sobre a realidade, como pesquisas de campo, seminários, levantamentos bibliográficos e documentais, construção do próprio material didático, sessões dialogadas de estudo, entre outras.

O diálogo faz-se essencial na educação, ao suscitar atividades que estimulem a participação, o debate, o trabalho cooperativo, a solidariedade, a expressão artística, o afeto, o questionar, a oralidade. Partindo desse viés, uma prática pedagógica que estimula o diálogo e tem sido bastante usada são as rodas de conversas. Nunes (2016) esclarece que a roda de conversa facilita a relação dialógica e estabelece a confiança entre educador e educando, permitindo uma fluência maior na investigação participativa.

Em uma experiência implementada na EJA, a prática da roda de conversa se constituiu num processo de leitura da realidade, em identificar como as comunidades se percebiam, quais eram os valores comuns, quais as tradições e manifestações culturais existentes. Os educadores e educandos resgataram as histórias antigas do local, os causos, as cantorias e festas, as comidas e eventos locais. A partir dessa prática construiu-se um mapa das riquezas naturais e culturais da classe da EJA, no qual as comunidades foram representadas e reconhecidas (NUNES, 2016).

A roda de conversa deve contemplar, diariamente, um espaço para o diálogo. A escola é, para os sujeitos da EJA, homens e mulheres, um espaço também de sociabilidade. Os educandos, jovens e adultos, com opiniões acerca dos mais diferentes assuntos têm muito o que dizer, especialmente a respeito do mundo social. O espaço diário de conversa é o lugar da construção de afinidades e de uma intimidade. Muitos são os temas e propostas que os educadores podem trazer para iniciar as rodas de conversa (MEC, 2006)

Quanto ao aspecto da problematização, como metodologia é relevante no sentido de permitir aos sujeitos a visão da realidade, percebendo os conflitos presentes na sociedade.

Neste sentido, Mota Neto (2017) indica que os professores precisam desenvolver propostas pedagógicas que conduzam seus educandos a problematizarem a realidade em que vivem, contribuindo, para um processo de conscientização que valorize os sujeitos da EJA, marcados pela exclusão, decorrente de muitos fatores: classe, gênero, raça, etnia, fator etário, orientação sexual, orientação ou opção religiosa, situação de privação de liberdade, migração, entre outros.

Ao se considerar relevante na EJA os aspectos da realidade, da vida e experiências dos educandos, as atividades realizadas na prática são fundamentais para o desenvolvimento dos conteúdos, mobilizando os saberes dos jovens e adultos. Nesse contexto, as atividades que envolvam questões da vida cotidiana, como feiras, construção de murais, projetos sobre temáticas variadas, uso das tecnologias de informação são relevantes para a contextualização dos conhecimentos estudados na formação.

Em uma experiência de elaboração da feira, relatada por Nunes (2016) foram mobilizados e trabalhados vários conteúdos, se identificou e relacionou o que era produzido na comunidade, o que se colhia, o que se produzia em artesanato, o que se constituía em arte local, como vender os produtos, o valor de mercado, quem seriam os consumidores, como embalar, como informar ao consumidor a elaboração dos produtos, como escrever a receita de cada comida, além de outros aspectos.

Outra prática pedagógica que tem fundamento na problematização são os projetos, que se constituem em unidades de trabalho, agrupamento de situações de ensino que permitem aos alunos aproximação a determinados conteúdos curriculares. Os projetos mobilizam estudantes com diversas habilidades e competências, para juntos desenvolverem atividades, visando um objetivo comum, a partir de diversos olhares a aprendizagem se desenvolve de forma interdisciplinar. Uma característica importante dos projetos é a interação entre alunos e professor, como co-autores, opinam, decidem e produzem ativamente e em parceria. Nos projetos, alunos com diferentes competências e habilidades colaboram com aquilo que sabem mais e melhor (MEC, 2006).

A integração entre educação profissional e educação geral pode ser percebida entre diferentes atividades integradoras, tais como: Projetos Integradores; Visitas Técnicas Integradas, Oficinas de Sistematização e Integração e Oficinas de Acolhimento. Essas atividades objetivam a interdisciplinaridade e integração dos componentes curriculares, bem como o estímulo à pesquisa e à participação ativa dos educandos, nos diferentes processos educativos.

As atividades integradas desenvolvidas por meio de Projeto Integrador no Curso

PROEJA em Eletromecânica do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó, envolveu aulas práticas em laboratórios, utilização de materiais concretos e trabalhos em grupos durante as aulas planejadas, coletivamente, pelos educadores. Essa experiência de integração curricular permitiu aos educandos o contato com conhecimentos abordados pela sociedade e importantes para a formação cidadã. Contribuiu, também, para aprendizagem de conteúdos técnicos dos componentes curriculares, através da prática da pesquisa, que potencializou a articulação entre os conhecimentos básicos e técnico-profissionais. (MIGLIAVACCA; SILVA; AGNE, 2016).

A utilização das tecnologias de informação e comunicação, das ferramentas de aplicativos computacionais são cada vez mais utilizados como requisito básico, no mundo do trabalho, de todo profissional. O uso desses instrumentos merece atenção especial por parte dos docentes, para o planejamento de atividades compatíveis com a realidade profissional. Nesse contexto, em uma turma de EJA ocorreram vivências integradas nas aulas de Língua Portuguesa e Informática. Para cada atividade o objetivo foi esclarecido previamente, por meio de orientações claras aos estudantes, acompanhadas de um roteiro escrito para a realização da atividade, além de informar os critérios de avaliação adotados pelas docentes. Deste modo, buscou-se explicitar o caráter interdisciplinar entre componentes e o conhecimento exigido para cada avaliação. Em todas as atividades, as orientações foram voltadas para o uso da *web* como meio de pesquisa, enfatizando a necessidade de diferenciar as fontes não-confiáveis de informação daquelas mais acadêmicas e científicas. (SANTOS; ROCHA, 2018)

Os trabalhos em equipes são também uma estratégia bastante desenvolvida na área educacional. Entendidas como coletividade, grupos de pessoas que se reúnem para realizar determinada atividade com objetivo definido. São formas de trabalhar diversas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, no contexto da formação.

Nas instituições educacionais cada vez mais o trabalho em grupo é realizado, onde a coletividade mostra sua força ao oferecer significativas possibilidades de construção do conhecimento. As relações entre alunos e formadores se modificam, cabendo ao último, a tarefa de orientar, de fornecer suporte teórico, de lançar desafios para as atividades de aprendizagem das equipes (ZANK; MACEDO; BEHAR, 2014).

Práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras são atividades pedagógicas que também podem contribuir no processo de aprendizagem. São atividades bastante desenvolvidas nas classes de EJA e visam motivar e despertar o interesse dos educandos durante as aulas,

influenciando no processo de aprendizagem.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de PROEJA do Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete-RS, a utilização de atividades lúdicas proporcionou uma outra forma de ensino, com a aplicação de uma metodologia lúdica a qual os alunos ainda não haviam experimentado. A introdução do lúdico além de proporcionar a investigação e o questionamento, torna as aulas um momento de grande participação e satisfação do grupo. Contudo, não basta apenas ser um jogo, é preciso agregar valores de conhecimento e assimilação, contribuindo, dessa forma, para a compreensão e o enriquecimento da realidade de vida dos alunos. (LUTZ; SOUZA; MANN, 2018)

Inúmeras práticas pedagógicas e metodológicas podem ser utilizadas nas turmas de EJA, no intuito de proporcionar a aprendizagem, mobilizando os saberes dos educandos. Cabe ao educador ter um posicionamento crítico e criativo, atentando-se para selecionar a mais adequada ao objetivo que deseja alcançar.

4. CAPÍTULO III – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O DIÁLOGO DE SABERES E SUAS INTERFACES NO PROEJA DO IFPA CASTANHAL

Em todo processo de formação escolar a ação docente é um aspecto fundamental, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas possuem relevância na construção do conhecimento e aprendizagem. Quando se trata de uma formação para jovens e adultos, essas práticas pedagógicas ganham um diferencial quanto à atitude do educador frente aos saberes e experiências dos educandos. Trazer para o processo de formação, por meio do diálogo essas experiências, práticas e saberes dos sujeitos é primordial.

O processo formativo de jovens e adultos carece partir de elementos que compõem a realidade do educando, do seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias, entre outros aspectos, num processo de descoberta entre dois seres, educador e educando, que amistosamente se encontram e educam-se reciprocamente (PINTO 2010). Importa ao educador, nas suas práticas pedagógicas, com os jovens e adultos, reconhecer os saberes da comunidade, dar legitimidade ao saber popular, da cultura dos povos, de suas crenças, estabelecendo pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, a partir de critérios de relevância social e cultural (GADOTTI, 2014).

O diálogo de saberes na formação de jovens e adultos é um pressuposto básico no desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, que se distinguem das ações realizadas com outros públicos da educação. Para Almeida (2016) as práticas pedagógicas da EJA se diferenciam de processos comuns em relação a concepções e do modo como os sujeitos percebem as especificidades dos jovens e adultos.

O diálogo de saberes no processo formativo se funda na prática essencial da comunicação entre os sujeitos, na prática dialógica e no respeito entre os pontos de vista de cada um. Para Freire (1987) somente na comunicação a vida humana tem sentido. Assim, o pensar do educador ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, ambos mediatizados pela realidade, pela intercomunicação. O educador já não é o que apenas educa, mas aquele que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, num processo que ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos. A educação que busca a comunicação entre os sujeitos é problematizadora, e dialógica por excelência, os conteúdos se organizam e se engendram na visão de mundo dos educandos, estando em constante renovação e ampliação.

No contexto de uma ação dialógica, professor e aluno desenvolvem o trabalho em conjunto durante todo o processo pedagógico, o professor como provocador, incentivador, sistematizador; o aluno como provocado, descobridor, cossistematizador, coavaliador e avaliado (ROMÃO, 2011).

No entrecruzamento entre os olhares dos sujeitos educadores e educandos do curso de formação técnica em agropecuária integrada ao ensino médio, na modalidade Proeja no IFPA Campus Castanhal identificou-se as práticas pedagógicas desenvolvidas, às expectativas de ambos os sujeitos quanto as práticas e os sentidos destas para a efetividade do diálogo de saberes dos sujeitos no contexto formativo.

Este Capítulo, apresenta a percepção dos sujeitos educadores e educandos participantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino Médio na modalidade de Educação de jovens e Adultos do IFPA Campus Castanhal, referente as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo formativo e como se efetivaram as atividades de ensino e aprendizagem e o diálogo de saberes entre os educadores e educandos, bem como as dificuldades e limitações para o desenvolvimento de tais práticas.

4.1. A Visão dos educadores acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas

4.1.1. Práticas pedagógicas

A diversificação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, em sua ação educativa é primordial para a formação do sujeito, de forma ampla, engajada e consistente. Saber como lidar com o educando, mobilizar saberes para uma ação motivadora e crítica demonstra o quanto o educador está imbuído na efetivação da sua tarefa educativa.

Em relação às práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas no curso PROEJA, percebe-se que os educadores procuram modificar as formas de realizar o seu trabalho, adequando a sua ação ao público a quem se destina, fator percebido nas falas dos educadores:

Porque eu adotava aquela pedagogia de projetos, que os alunos iam trabalhando nas atividades [...] especificamente com eles, a gente dividiu a turma em dois, pela metade assim, aleatoriamente e fizemos é o projeto. [...] uma metade da turma implantou um projeto numa área e a outra metade implantou o mesmo projeto em outra área (Educador 2).

[...] a gente procura manter as mesmas práticas, porém, na execução delas a gente vai adaptando, conforme o período, né? Período climático, por exemplo, período do primeiro semestre, do segundo semestre, e também pelas questões de interferência do meio... (Educador 1)

[...] eu faço de forma mais é aula mesmo dialogada, expondo o conteúdo. Mas do meio pro final da disciplina, [...] no debate da realidade deles, eu faço mais em forma de oficina, então é muito mais participativo, eles é, organizando a parte teórica por assunto, mas também trazendo a realidade deles, eu trabalho muito em grupo pelas comunidades deles. (Educador 3)

[...] a gente passava filmes dentro de sala de aula, a gente distribuía textos, né? Pra que nós lêssemos e discutíssemos, né? E geravam várias discussões e debates dentro da sala de aula. Além do que, a gente tentava, [...] ter um maior número de atividades no campo da instituição, [...] várias palestras. (Educador 4)

No que se refere às práticas pedagógicas, mais que o desenvolvimento de metodologias diversificadas, cabe ao educador ultrapassar o imediato, olhando adiante do processo. Freire (2001) aponta que os conteúdos a serem ensinados não podem estar alheios a cotidianidade dos educandos. O que acontece no meio popular, nas cidades e campos, com trabalhadores urbanos e rurais não pode escapar ao olhar do educador, em sua prática educativa. Para este autor, são importantes os conteúdos a serem ensinados, tanto quanto a análise que se faça da realidade concreta, já que nesse processo o educando supera o saber anterior, prático, da sua experiência, por um saber crítico, menos ingênuo. Respeitar sonhos, frustrações, dúvidas, medos e desejos dos educandos são o ponto de partida para a ação docente.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no curso são significantes para a motivação do estudante, para aquisição crítica e consciente do conhecimento, que supera o abstrato, as aparências, fazendo emergir o concreto, o real. Nas falas dos educadores identifica-se que estão preocupados com a efetivação de práticas que sejam articuladas com a realidade do estudante.

Embora muitas das práticas pedagógicas sejam as tradicionais aulas expositivas, elas já são mediadas pelo diálogo, conforme expresso na fala de um educador. Percebe-se, também, que as aulas teóricas de exposição dos conteúdos apresentam correlação com as aulas práticas, aspecto preponderante na formação integrada, que se fundamenta na articulação entre teoria e prática.

Existe, por parte dos docentes, uma compreensão de que é salutar, para a construção do conhecimento a efetivação de atividades pedagógicas conectadas com a realidade dos educandos, sendo reconhecida na fala do educador, quando se refere a efetivação das aulas em forma de oficina, que por serem práticas é mais participativa, trazendo para o contexto da sala de aula a realidade dos sujeitos.

Estas considerações nos permitem inferir que há reflexão crítica, por parte dos professores, sobre as suas práticas, procurando entender o verdadeiro sentido da sua profissão.

Nas reflexões de Luckesi (1994) é uma ação que tem sentido e significado, por isso não se executa de qualquer forma, mas a partir da superação da ingenuidade, tendo visão crítica no que se refere ao entendimento da realidade na qual vive e trabalha, com comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional.

Não obstante, os educadores possuam uma consciência crítica quanto ao desenvolvimento de suas práticas, que são efetivadas de maneira diversificadas e contextualizadas, constituindo-se relevantes ao processo formativo, são enfrentadas algumas dificuldades e limitações na execução das atividades.

Na ação docente com estudantes jovens e adultos, por já terem experiências de vida, o processo pedagógico carrega marcas próprias. O trabalho com um público, com distintas experiências carece do professor um olhar atento e formação continuada. Nos depoimentos abaixo, os educadores se reportam aos obstáculos encontrados para desenvolver seu trabalho.

[...] nas primeiras turmas, eu tive mais dificuldade, porque eu pensava em trabalhar da mesma forma que eu trabalhava com as turmas regulares. E aí, os conteúdos, eu ia com os mesmos conteúdos, quando eu chegava do meio pro final, eu percebia que não ia dar pra mim fazer tudo da mesma forma [...] Eu tinha mais dificuldade de adequar um conteúdo em si, o quê que era mais prioritário, o que é que eu poderia tirar, que não ia fazer tanta falta, fazendo um *link* com a realidade deles. (Educador 3)

Dar aula para o Proeja assim, pelos menos, eu nunca tinha dado aula, antes. Então, quando eu entrei aqui e eu me deparei com as turmas do Proeja foi uma coisa muito difícil, assim, porque é uma realidade totalmente diferente do que a gente é acostumado. [...] Então, acho que as dificuldades que eu tive, de fato, foi essa, de como conseguir adequar a minha disciplina com a vida daquela pessoa, pra que de fato, as minhas aulas possam contribuir de alguma forma, porque se não for contribuir fica estranho, né? E assim, essas dificuldades, eu acho que elas passam pelas limitações que eu tenho, em relação a isso não é? É eu, apesar do meu curso ser licenciatura foi uma coisa muito técnica, É assim, praticamente não tem discussões de como ensinar, quer seja aula pra turmas regulares ou pra turmas de Proeja, a gente não teve essa discussão, eu pelo menos não tinha essa discussão no meu curso. (Educador 6)

Um educador aponta limitações no seu trabalho, devido a lacunas na sua formação, demonstrando que compreende bem o seu papel e a especificidade do trabalho em turma de EJA. Nesta perspectiva, é importante a formação permanente dos professores, como indica Freire (1996), por ser este um momento fundamental para que o educador reflita criticamente sobre sua prática. Para este autor é pensando, criticamente, a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Um aspecto também apontado na pesquisa se refere ao conhecimento da realidade do educando para que as práticas docentes possam ser relevantes, na formação dos educandos.

Isso pra gente não ir à comunidade é uma dificuldade muito grande, porque a gente encaminha uma atividade, mas a gente também não vai pra acompanhar a leitura que ele fez com a nossa leitura, né? Pra poder fazer as conexões. A gente fica com os relatos, e as vezes ficar com esses relatos sem ir. A gente pode limitar também, porque quando a gente vai, a gente que já tem a leitura desse conteúdo, já tem, né? Uma bagagem, a gente olha diferente. (Educador 7)

Na fala descrita acima, o educador se refere à dificuldade, por não acompanhar as atividades desenvolvidas pelos educandos, no Tempo Comunidade. Não conhecer a realidade deles, suas comunidades, que isso limita a efetivação de um trabalho pedagógico mais apropriado. Sob esse aspecto, os autores Jardimino e Araújo (2014) enfatizam a magnitude do educador apoderar-se do conhecimento de contexto, que se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino, com as pessoas a quem se destina, já que as atividades, durante as aulas são permeadas por aspectos culturais, pessoais e históricos.

Um olhar diferente por parte do educador se faz necessário, buscando compreender a realidade do educando. Para Freire (1996), o educador abre-se à realidade do aluno, com quem compartilha a atividade pedagógica, tornando-se íntimo ou menos estranho e distante dela.

A pesquisa revelou que os educadores compreendem a importância de execução de práticas pedagógicas diferenciadas no Proeja, dada a especificidade do público. Assim, identificou-se que as práticas desenvolvidas são diferentes das realizadas com as turmas do Ensino Integrado Regular.

A atividade docente com as turmas de Educação de Jovens e Adultos, por suas características peculiares, se difere das atividades desenvolvidas aos demais públicos da educação. Escola e educador, nesse contexto, assumem posturas diferenciadas, no trato com o ensino desse público. No IFPA Campus Castanhal, essa preocupação tem sido salutar para o trabalho pedagógico com as turmas da EJA. Segundo as falas dos professores se faz distinta para os diferentes públicos.

Sempre eu trabalho de forma diferente, até porque o professor precisa se adequar, porque o tempo é diferente, né? O tempo que tu tens pra ministrar, o tempo teórico vamos dizer, assim, em sala de aula é menor do que o tempo que tu tem nas tuas turmas regulares. Logo de cara, tu tem que readequar como você vai trabalhar, tanto os conteúdos, quanto a metodologia pra esse tempo menor, e casado com o tempo comunidade. Então, eu sempre trabalhei de forma diferenciada com o Proeja, que com as turmas regulares. (Educador 3)

Existe uma diferença de atuação entre as turmas desde a época do Pronera, né? No caso aí, o Proeja [...], é com relação as turmas do Integrado Regular, né? Então, a gente desenvolve atividades muito mais prática com eles. Atividades muito mais de campo com eles (Educador 4)

Não era como as turmas regulares, a linguagem é muito diferenciada, no trato que a gente tem que ter, porque são pessoas com um histórico já muito acumulado de experiências de vida, de leitura política, de engajamento, né? Então, assim, você se depara com pessoas, que de fato já tem uma vivência, constrói muito. Então, a aula, ela acontece de outra forma. [...] Então, a prática pedagógica mudou em quais aspectos, pra ser mais objetiva, né? Na apropriação do conhecimento do que é educação de jovens e adultos, no instrumento, né? E na própria organização metodológica do Proeja e na forma de discussão, no sentido de como construir. Então, eu não passava muito trabalho, também, pra fazer depois, sempre era construído na sala, o guia que eles levavam de Tempo Comunidade de Pesquisa, eu tentava sempre aproximar dos Eixos, (Educador 7)

Um dos educadores tem consciência de que sua ação docente precisa ser diferenciada para os educandos da EJA, pois são pessoas que têm singularidades, experiências de vida, uma história, que não pode ser deixada no esquecimento, mas suscitada na sala de aula, para auxiliar na construção do conhecimento. Do ponto de vista de Jardimino; Araújo (2014), a reflexão do professor sobre a sua prática em sala de aula é imprescindível, pensando a partir dos problemas que surgem na prática cotidiana. Para isso, o professor precisa ir ao encontro do educando, ter atenção para captar o seu processo de aprendizagem, de forma a poder ajudá-lo a superar as dificuldades, articular o conhecimento adquirido na prática com os saberes escolares. Mais que ter domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas, o professor necessita ter conhecimento de outros saberes.

O trabalho do educador consciente de sua atuação, busca metodologias de como lidar com um público detentor de saberes e experiências de vida. Não estar alheio a essa realidade, já demonstra o compromisso do educador na formação do jovem e adulto das turmas de EJA.

4.1.2. Dialogo de saberes

A Educação de jovens e Adultos tem a especificidade de atender um público que já acumula experiências de vida, vivências de realidades diversas relacionados ao seu trabalho, a sua prática cotidiana. A escola e os educadores atentos a essa realidade na execução do trabalho pedagógico, consideram estes aspectos na busca do diálogo com estes sujeitos, na perspectiva de valorizar e reconhecer os seus saberes no processo de formação. Nos depoimentos dos educadores percebe-se que são reconhecidos os saberes dos educandos, na ação formativa.

[...] é uma troca, mesmo, de saberes, porque a gente fazia as coisas eram lá assim, assim, assado. Aí, daqui a pouco, professora, eu plantei cenoura, lá na minha propriedade, então, era troca porque a gente tava fazendo as coisas juntas, né? Eu não tava só ensinando pra eles, né? Porque as pessoas já traziam suas experiências, eles falavam como eles faziam, as vezes a gente adotava o que eles faziam, ou eu mostrava porque era mais eficiente fazer daquela forma, mostrando que não tem certo nem errado, tem formas diferentes de fazer, né? (Educador 2)

[...] a gente diz partilha de saberes, [...] porque eles têm o conhecimento tradicional, [...] então eu vou conversar com eles do ponto de vista popular primeiro lá. Então, pra eles entenderem [...] Eu não fico falando um palavreado muito técnico, porque eles não vão entender, mas a partir do momento que eu faço esse diálogo, eles sabem o que é. Então, essa coisa de você conectar o cotidiano deles, a realidade deles e trazer pra cá junto com eles, isso daí é uma coisa que a gente sempre faz. (Educador 5)

[...] da maneira que eu sempre tento abordar as coisas, eu sempre tento fazer com que eles falem do dia a dia deles, que eles consigam, também, passar pra mim o que eles sabem, [...] Eles já tem todo um conhecimento e tudo e, então, a gente tem que tentar adequar o que eles sabem com uma coisa talvez mais formal, né? Seria mais ou menos essa a ideia. Aí, eu sempre tentava fazer isso no diálogo, nas aulas expositivas, mesmo, e tudo... (Educador 6)

O diálogo de saberes é evidenciado na fala de um educador ao se referir que não estava só ensinando, mas aprendendo com os estudantes, à medida que considerava os saberes e experiências práticas dos alunos, discutindo com eles o porquê de se adotar uma forma, ou outra, de realizar o plantio, demonstrando que, pelo diálogo, os conhecimentos estudados se imbuem de sentido e significado, aspectos relevantes no processo de aprender e ensinar.

A respeito do trabalho pedagógico fundado no diálogo, Freire (1996) aponta caminhos para o educador, ao chamar para este o dever de respeitar os saberes dos educandos, construídos na prática comunitária, discutindo com eles a razão de ser desses saberes, em relação ao ensino dos conteúdos, aproveitando as experiências da realidade concreta.

A conexão com a realidade dos educandos é evidenciada por outro educador, ao compreender que precisa partir do saber popular, o qual o educando tem acesso e convívio diário. Entendemos que esse ponto de partida é importante, entretanto, deve se atentar que a construção do conhecimento ultrapassa o saber imediato e simples. Sob esse olhar, o conhecimento técnico, científico, precisa ser evidenciado, principalmente em uma formação técnica, que visa uma atuação profissional num contexto em que a tecnologia e ciência se aliam, na organização do trabalho e processo de produção.

A busca por uma conexão dos saberes dos educandos com o conhecimento científico por meio do diálogo faz-se evidente na fala de outro educador, ao perceber que os sujeitos já possuem saberes, e que o processo de formação corrobora para que esses saberes sejam aprimorados, por meio do contato e diálogo com o formal, a partir da sua ação docente.

A troca de saberes na EJA também é importante pela busca dos temas da realidade do educando, o que torna o processo pedagógico muito mais dinâmico e relevante. Os educadores compreendem bem essa pertinência, conforme expressa um educador:

[...] porque eles podem trazer a experiência e aí, então, acaba que, de acordo com a experiência que eles trazem da realidade deles, a gente aprofunda mais uma temática ou outra. Mas acho que sempre vai mudando, né? Um pouquinho do trabalho. (Educador 3)

Os conteúdos a serem trabalhados, a partir do diálogo refletem os anseios e esperanças do educando. Daí porque preconiza a investigação temática, da realidade dos sujeitos, como ponto de partida do processo educativo. Além de que o processo de troca de experiências aponta para que os educandos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão de mundo, manifestada nas suas proposições e de seus pares (FREIRE, 1987).

Os educadores manifestam o pensar de um ser humano em construção, que não sabe tudo, está sempre aprendendo, e que tem discernimento de como realizar a sua atividade pedagógica com pessoas adultas. A fala abaixo ilustra essa assertiva:

[...] ou seja, o professor, ele conhece, mas o agricultor tem o saber dele, pra coisa acontecer. [...] Do ponto de vista do conhecimento né? Então, aí, o professor já se refaz, ele diz: nossa eu pensava que sabia tudo! Mas não sabe de nada, tem algumas coisas que precisa saber, ainda (Educador 5).

A fala explicitada aponta para o entendimento que o educador aprende enquanto ensina, havendo uma relação de troca mútua entre os sujeitos do processo educativo.

Para Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Embora com papéis diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (p. 23). Sob essa perspectiva ambos os sujeitos do processo educativo, educador e educando, aprendem juntos e ressignificam o conhecimento, numa relação de troca de experiências e saberes.

Na efetivação do diálogo no processo de formação, buscando valorizar e integrar os saberes e experiências dos educandos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes revestiram-se de momentos de partilha, escuta e ações integradoras no curso. As expectativas dos participantes de que as aulas fossem realizadas em conjunto pelos docentes, compartilhando seus conhecimentos entre si e com os educandos foram acolhidas. Na visão dos educadores, o processo pedagógico pautou-se pela realização dessas atividades integradoras, conforme expressam suas falas.

[...] nós fizemos uma visita, uma Visita Técnica, uma visita à Comunidade Quilombola de Castanhalzinho [...] foram vários professores, e nesse, eu acho que nesse momento a gente pode dizer que é uma integração, ou pelo menos de uma percepção conjunta, mas nada planejado, entendeu? Porque o que eu entendo de uma integração tem que ter um bom planejamento prévio e uma avaliação posterior (Educador 2)

E aí, é a gente tenta fazer essas práticas mais integradoras nos Tempos Comunidades. Então, a gente reuniu e conseguiu fazer um Plano de Pesquisa, que perpassou por uma Visita Técnica em uma outra oportunidade, que a gente conseguiu levar eles. Esse plano de pesquisa foi construído conjuntamente com os professores, depois eles fizeram o Tempo Comunidade deles trazendo essas informações. (Educador 3).

No que concerne a realização das atividades de integração nas ações de ensino, nos relatos dos docentes percebe-se que eles procuram realizar um trabalho que contempla a integração dos conhecimentos das suas diversas áreas. Esses momentos acontecem, principalmente, nas programações de Visitas Técnicas e nos Planos de Pesquisa e socialização dos Tempos Comunidades, fator evidenciado nas falas, anteriormente explicitadas.

Para os educadores a integração das atividades é fundamental, por isso procuram desenvolvê-la. De acordo com um educador: “[...] os professores sempre faziam um esforço de tentar fazer um trabalho coletivo entre si...” (Educador 5). Outro docente, enfatiza, ainda, que a integração é um aspecto dificultoso de realização. Sua fala é contundente: “A maior dificuldade é sempre a integração, eu acho, a integração com as outras disciplinas e com os outros professores...” (Educador 3).

De acordo com os relatos, apesar das dificuldades, os educadores buscam no percurso formativo do Proeja implementar atividades integradoras, que são cruciais em uma formação técnica integrada.

Nos relatos dos educadores foram identificadas as práticas pedagógicas realizadas na formação dos estudantes do Curso, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Práticas Pedagógicas desenvolvidas no curso

Práticas Pedagógicas
Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras
Aula expositiva dialogada
Aula prática de campo
Caminhada Transversal
Construção de Mural e Painel
Diagrama de Venn
Exibição de filmes para debates
Leitura e Debate de Textos
Mapa falado
Oficina
Pesquisa do Tempo Comunidade
Projeto de Trabalho
Roda de conversa
Seminário
Socialização do Tempo Comunidade
Visita de estudos técnicos

Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Nas práticas pedagógicas efetivadas no curso, fundamentadas na metodologia da alternância pedagógica e na valorização do diálogo de saberes entre os sujeitos, é imprescindível a realização de práticas que proporcionem a vivência das experiências e saberes advindos da pesquisa do tempo comunidade e a socialização dos resultados no tempo escola.

A proposta formativa do curso de formação técnica em Agropecuária para os jovens e adultos ancora-se na metodologia da pedagogia da alternância, cuja prática pedagógica é desenvolvida, a partir da pesquisa realizada pelos educandos em suas comunidades, trazendo os elementos da sua realidade para socializar com os demais sujeitos do processo no tempo escola, para que, a partir dessas experiências e saberes, o educador possa realizar o seu trabalho.

Para os educadores, a relação entre a pesquisa do tempo comunidade e a socialização no tempo escola cumprem sua função. O depoimento destaca: “[...] os professores, na verdade, se apropriavam, né, dessas informações e a partir daí tentavam moldar, né, a ementa

das disciplinas às necessidades e as realidades desses educandos” (Educador 4). A fala de outro educador também aponta na mesma direção: “Na verdade, sempre houve essa vinda deles pra eles apresentar, lógico de forma organizada ou desorganizada, sempre aconteceu né, deles virem fazer esse processo de socialização.” (Educador 5).

A relação entre as atividades de Tempo Comunidade e Tempo Escola ocorrem de forma a entrelaçarem os saberes populares e os técnicos, culminando com a aplicação prática dos conhecimentos estudados na sala de aula, conforme fala de um educador:

Nós fazíamos o seguinte: como tinham alunos que eram da mesma comunidade, nós fazíamos os trabalhos em equipe, é, como nós távamos [sic] fazendo compostagem pra forma de fazer atividade de adubo, a gente propunha que eles fizessem, também, lá, com as mesmas, com as possibilidades que eles tivesse lá, a mesma dinâmica, com as mesmas informações, que tínhamos aqui, que eles fizessem nas suas propriedades e fizessem todos esses registros. (Educador 2)

No tocante à realização das ações propostas no Projeto Pedagógico do Curso, percebe-se deficiências e fraquezas nesse processo, demonstrada no depoimento de uma educadora:

É. Eu acho que a gente tá fazendo sempre o inverso, a gente tá fazendo sempre o contrário do que devia ser, pelo menos no meu, na minha experiência que eu tenho tido. A gente primeiro discute o conteúdo na sala de aula e partir do conteúdo que a gente discutiu, do assunto, a gente sistematiza o plano de trabalho e eles veem o que tem lá na comunidade, as vezes não tem nada lá na comunidade, mas era um assunto que tava lá no conteúdo, a gente trabalhou. (Educador 3)

As deficiências encontradas podem estar relacionadas à questões da formação docente, de não compreender a Metodologia da Alternância Pedagógica, cuja ação inicial é a identificação dos saberes e experiências do cotidiano do aluno, do concreto, para poder a partir desta identificação iniciar com os estudantes a reflexão do que está posto, com base em outras visões, buscar se posicionar criticamente, quanto ao conhecimento socializado.

Essa problemática pode estar ainda associada à questões relativas ao ensino conteudista que se faz presente na educação, incorrendo no fazer pedagógico docente, centrados na transmissão dos conteúdos, sem o devido questionar da sua efetividade, numa formação de sujeitos, que já trazem consigo histórias construídas e que esperam uma formação que seja significativa e tenha utilidade prática para sua vida.

De forma geral, ocorreu interação das atividades de Pesquisas do Tempo Comunidade com as ações no Tempo Escola, conforme prevê a Metodologia da Alternância Pedagógica a que o Curso se propõe efetivar, visando a formação integral dos jovens e adultos, por meio do

diálogo dos saberes escolares das diversas disciplinas, com os saberes da experiência, da prática cotidiana dos sujeitos no seu lugar, na sua comunidade.

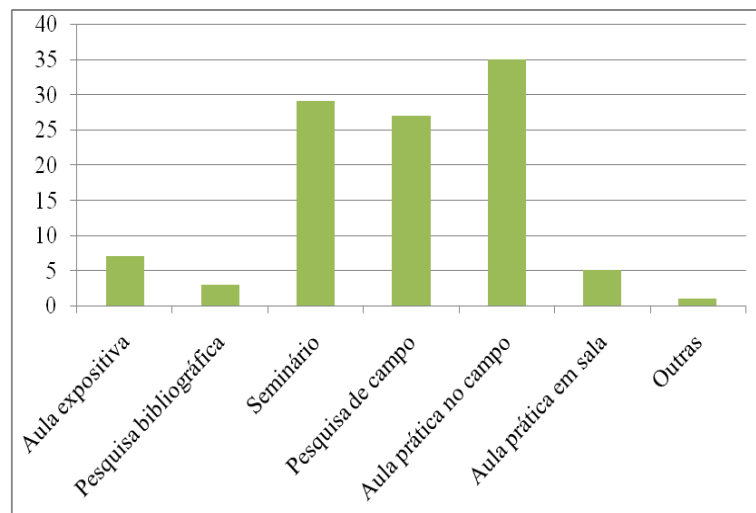
A Metodologia da Alternância Pedagógica permite a articulação dos tempos e espaços de aprendizagem, exprime o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, baseadas na ordenação de conhecimento do educando e de sua vivência, de forma a promover relações entre o ensino escolar e as situações vividas nas suas atividades cotidianas (PACHECO; GRABOWSKI, 2012). Neste sentido, a efetividade das pesquisas de Tempo Comunidade se tornam imperiosas, subsidiando as práticas docentes.

4.2. A visão dos educandos egressos quanto às práticas pedagógicas vivenciadas

4.2.1. Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no curso são variadas, de acordo com o que apontam os educandos. Destacam-se entre elas, as aulas práticas no campo, seminários e pesquisas de campo, as quais foram as mais utilizadas.

Gráfico 9 - Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Dentre as práticas pedagógicas mais abordadas pelos educadores nas atividades pedagógicas do Curso Proeja, nas falas dos educandos foi bastante evidenciada a realização de aulas práticas de campo, que se sobressaiu sobre as demais.

Aula teórica, né? Em relação sobre o manejo e depois dessas aulas teóricas a gente marcava uma aula, em campo, para exercer a prática, pra botar em prática o que a gente viu na sala de aula. (Educando 3).

Aí, a gente tinha aula teóricas as vezes sobre aquilo e depois a gente é teria no caso aula prática, a gente ia pro campo, desenvolver atividade, relacionada ao trabalho que a gente tinha desenvolvido. (Educando 8).

Por outro lado, a realização de atividades de Seminários também teve relevância na formação, de acordo com a fala dos educandos: *“Na verdade, os seminários né? Que a gente fez muito Seminário é abordando vários, vários é debates”* (Educando 11). Outro educando, além da prática do Seminário e aulas práticas de campo, faz referência a realização de visitas técnicas, conforme expressa sua fala *“A gente trabalhava mais com seminário né? [...] trabalho de intercâmbio, né? Sair da instituição para fazer a Visita Técnica em outras localidades”* (Educando 5).

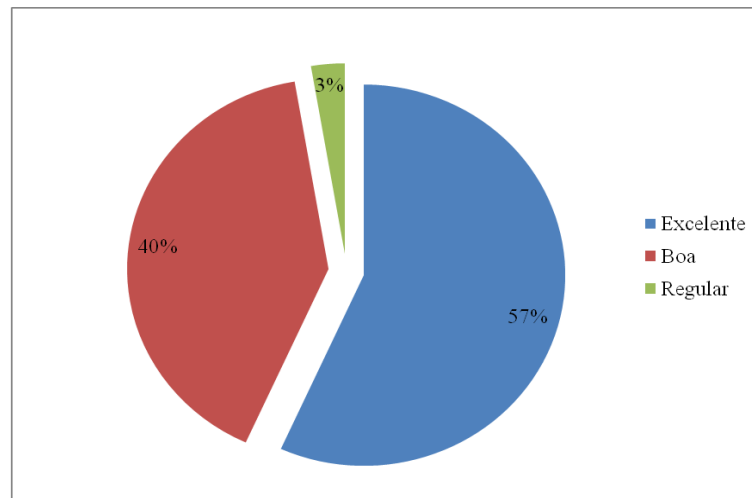
Nos dados dos questionários e nas falas dos estudantes durante as entrevistas é perceptível a diversificação metodológica dos educadores nas suas práticas pedagógicas. Isso demonstra que os educadores procuram estarem alinhados às proposições do Projeto Pedagógico do Curso, que prevê essa diversificação.

De acordo com o PPC (IFPA, 2013) a metodologia didático-pedagógica a ser adotada na formação confronta o cotidiano entre a teoria e prática nas atividades curriculares e a realidade do estudante, consistindo no uso de estratégias como apresentação expositiva do conteúdo das disciplinas, atividades de exercícios, atividades práticas em sala de aula, laboratórios, Visitas Técnicas, Seminários, estudos dirigidos, uso de tecnologias de informação, entre outras.

A diversificação das estratégias didáticas nas práticas pedagógicas docentes promove a motivação dos educandos para o estudo, além de dinamizar as aulas, tornando-as mais atrativas e convidativas à participação dos sujeitos.

A avaliação quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso foi bastante positiva, consideradas excelente por 57% dos educandos (Gráfico 10). Os dados demonstram que as ações ocorrem de forma satisfatória, com objetivos e metodologias apropriadas ao curso.

Gráfico 10 - Avaliação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas no Curso



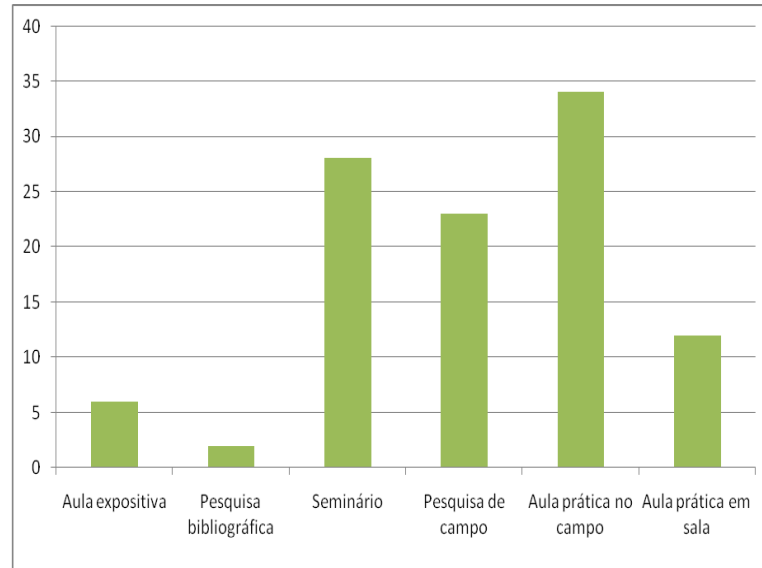
Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Dentre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no Curso, foram consideradas mais significativas pelos educandos a realização de aulas práticas no campo, seminários e pesquisa de campo. Estas práticas foram as que tiveram maior frequência de utilização pelos educadores e atenderam as expectativas e anseios dos educandos.

A realização de atividades práticas no campo correspondeu às expectativas dos educandos, porque se relacionam com as suas atividades cotidianas nas comunidades. Nestas aulas têm a oportunidade de aprender novas técnicas, novos conhecimentos sobre o que fazem. Além de que o conhecimento passa a ter sentido e significado, ultrapassando o aspecto abstrato.

Conforme Luckesi (1994), a ação prática sobre a realidade desperta e desenvolve o entendimento, a capacidade de compreensão e a emergência de níveis de abstração cada vez mais complexos. O ser humano ao agir sobre o meio ambiente, natural e social, reflete sobre a sua ação, para entender o seu modo de agir e posteriormente voltar à ação instrumentalizado por um entendimento mais avançado.

Nas aulas práticas, o processo de trabalho executado ganha sentido. Sua efetivação enquanto princípio educativo proporciona a compreensão do processo de construção dos conhecimentos e como são apropriados socialmente, para transformar as condições de existência e a ampliação das capacidades e potencialidades humanas.

Gráfico 11 - Práticas Pedagógicas significativas no Curso

Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Nos depoimentos dos educandos fica evidenciada a relevância da realização das atividades práticas de campo pelos educadores durante o processo de formação. As falas apontam a satisfação dos educandos quanto as atividades vivenciadas, quando se referem que a atividade influenciou bastante no aprendizado: *“As aulas prática foi muito boa. Porque na aula prática, nós aprendemos muita coisa que a gente não sabia (Educando 1). E no campo mesmo, no campo a gente fazia bastante [...] a gente aprendeu muito na aula prática e na aula teórica” (Educando II).*

As atividades apontadas como as que mais foram significativas ao Curso estão entre as metodologias propostas no Projeto Pedagógico do Curso, em consonância com o Percorso Formativo referenciado no documento, cujo plano de formação contém todos os conhecimentos escolares, temas dos planos de estudos, as visitas, os cursos, as palestras, os estágios, entre outras atividades propostas.

Entre as atividades elencadas pelos educandos como significativas na formação, encontram-se as visitas de estudos e intercâmbios que tencionam oportunizar aos jovens e adultos o conhecimento de outras experiências fora da realidade familiar, estimular a curiosidade e complementar o plano de estudo da formação, a partir do compartilhamento de conhecimento, e confronto de realidades diferenciadas. Também as aulas práticas que propiciam ao estudante a experimentação prática de um conteúdo estudado teoricamente, de forma a aprofundar e cimentar os conhecimentos.

No que concerne a avaliação satisfatória dos educandos em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas no curso, foram apontadas algumas dificuldades e limitações

vivenciadas no percurso formativo, bem como enumeradas algumas propostas que consideraram possíveis de implementar para melhoria do curso.

Nos depoimentos dos educandos foram evidenciados uma gama de aspectos positivos do curso, entretanto foi apontada como limitação a falta de acompanhamento por parte dos educadores nas atividades realizadas pelos estudantes no tempo comunidade. A fala abaixo aponta essa dificuldade:

[...] na verdade, o Tempo Comunidade teve poucas vezes. Foi uma vez lá, ou duas vezes, poucas vezes o acompanhamento de professores, tipo assim, de fazer o acompanhamento mesmo, de vir olhar, [...] Faltou mais acompanhamento de parte, de alguns, dos professores no Tempo Comunidade, mesmo... (Educando 11)

As dificuldades encontradas no acompanhamento efetivo do Tempo Comunidade está relacionados a alguns aspectos, aos quais se destaca os relativos a carreira docente. Os professores não são específicos do Curso que é objeto desta pesquisa, desenvolvem atividades nos diversos cursos da Instituição, desde cursos técnicos integrados, subsequentes, cursos de graduação e pós-graduação. Com uma sobrecarga de atividades a desenvolver, não têm como estarem ausentes de atividades com as demais turmas, para acompanhar as atividades, apenas de um grupo de estudantes, ou uma turma.

Há que se considerar, ainda, que a infraestrutura é um fator preponderante nessa limitação, à medida que para realizar esses acompanhamentos, demanda-se por recursos materiais e financeiros para custeio das atividades, o que muitas vezes são ínfimos, não dando conta de atender a todos os cursos e estudantes, das diversas modalidades de ensino do Instituto.

Questões de organização pedagógica, também, se inserem neste rol de obstáculos, havendo necessidade de que sejam mais bem planejados os tempos e espaços de formação, os roteiros de pesquisa sejam elaborados com objetividade e clareza, com participação dos diversos sujeitos que constituem o processo educativo, de forma que os educandos possam compreender e executar as atividades sem dificuldades. Além de que servem de reflexão com vistas a buscar o aprimoramento das ações realizadas na formação.

Vislumbrando a melhoria do processo formativo, a partir das dificuldades vividas, os educandos indicaram sugestões que podem contribuir para aperfeiçoar a execução da proposta pedagógica do curso, por meio do lapidar das práticas pedagógicas desenvolvidas. Entre as sugestões estão: ampliar a quantidade de aulas práticas de campo, realização de visitas

técnicas, acompanhar as atividades realizadas pelos educandos no tempo comunidade, indo conhecer a realidade do educando. As sugestões estão explicitadas nas falas descritas abaixo.

[...] acho que pra um técnico ficar melhor, ele tem que ter bastante aula no campo, bastante prática, e teve algumas práticas que não foi, que a gente não teve. (Educando 3)

[...] uma coisa, que por exemplo, que poderia é melhorar é a questão de ter mais é aulas práticas [...] o que a gente faz na prática uma vez é fica difícil da gente esquecer (Educando 8)

[...] tivesse visitas técnicas, isso aí é fundamental pro aluno, né? Que fazer esses intercâmbios junto a outras comunidades, essa aproximação ela é muito importante, (Educando 5)

Em termos de aula, pra melhorar mesmo, só as Visitas Técnicas, que a gente teve várias, mas também faltou muitas, que tinha que ter mais Visita Técnica, (Educando 7)

[...] também, vivenciar isso trazendo, assim, como trazer os professores, porque eles fazem mesmo, já, essas visitas, mas que sejam mais frequentes, né? Que eles venham visitar as famílias, as comunidades e conhecer a realidade de cada um... (Educando 10)

Nas proposições dos egressos do curso, as aulas práticas e visitas técnicas foram enfatizadas como aspectos positivos, apontadas como as práticas pedagógicas mais desenvolvidas e significativas na formação. No entanto, no entender dos educandos o fomento de mais atividades dessa natureza melhorará ainda mais o curso. Outras sugestões de melhorias também foram apontadas, conforme indicadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Propostas de melhorias para o Curso

Sugestões	Como efetivar
Realização de aulas práticas no campo	Definir uma carga horária destinada a prática de campo nas disciplinas técnicas, de forma que seja ampliado o quantitativo destas aulas. Garantir carga horária nas disciplinas da base comum para aulas em laboratórios de ciências, informática
Realização de Visitas Técnicas	Planejar, previamente, as visitas a realizar, procurando diversificar os locais e integrar o máximo de docentes possível, de forma a abranger ações integradoras, envolvendo os conhecimentos das áreas técnicas e do currículo comum.

Sugestões	Como efetivar
Acompanhamento das atividades do Tempo Comunidade	Organizar um cronograma, previamente, das visitas de acompanhamento do Tempo Comunidade, definindo os docentes para a atividade de forma que possam organizar suas atividades em outras turmas com antecedência e possam dispor de tempo para dedicar ao acompanhamento do Proeja
Utilizar melhor as informações pesquisadas no tempo comunidade	Todos os professores da turma participarem da socialização do Tempo Comunidade e após utilizarem as informações no diálogo com os conhecimentos estudados no tempo escola.
Articular e envolver a participação das pessoas das comunidades dos estudantes nas ações formativas	Nos acompanhamentos do Tempo Comunidade, oportunizar momentos formativos para os sujeitos das comunidades, com realização de palestras, seminários, dia de campo, etc. Abrir as portas da escola para a comunidade, trazendo os sujeitos para as socializações do tempo comunidade e partilha dos saberes.
Realização de ações Interdisciplinares	Integrar mais professores nas práticas pedagógicas, intensificando a realização dessas práticas, envolvendo um número maior de disciplinas.

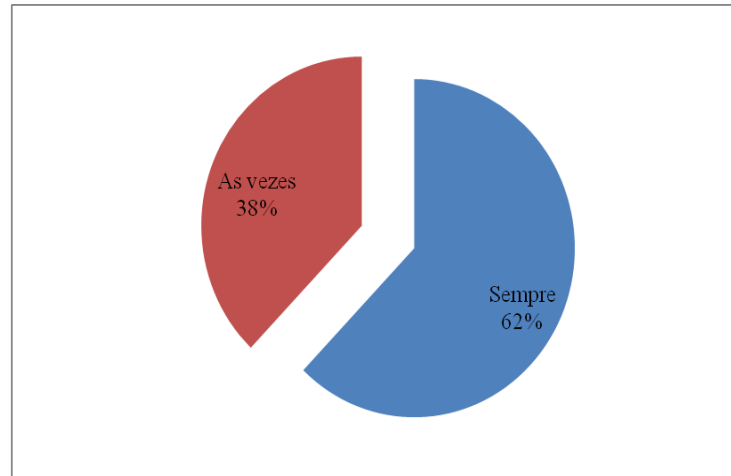
Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

4.2.2. Dialogo de saberes

Em relação à consideração dos saberes e experiências dos educandos pelos educadores, durante as aulas no Curso, 62% dos egressos apontam que sempre eram levados em consideração os saberes e experiências que já possuíam.

Esses resultados são corroborados por Silva; Vaz (2011) em pesquisa realizada com uma turma de Proeja Quilombola do IFPA, onde os estudantes atestam que os saberes que os mesmos traziam de suas comunidades foram respeitados e valorizados no Tempo Escola.

Gráfico 12 - Consideração dos Saberes e Experiências no Curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

De forma geral, os educandos apontam que seus saberes e experiências foram considerados no processo formativo, sendo esta uma prática recorrente entre os professores durante suas aulas. Os relatos abaixo ilustram essa postura:

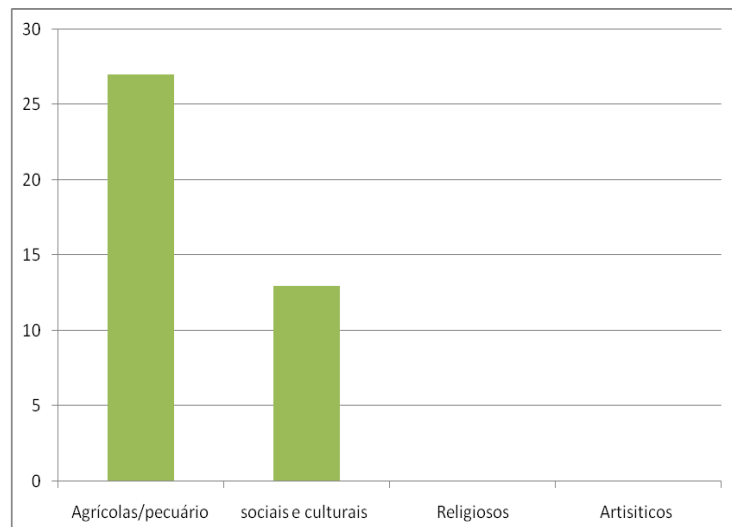
[...] vários professores, eles ficavam na sala de aula, sendo que eles ficavam prestando atenção no que nós tava apresentando, pra depois usar nas aulas deles, entendeu? Então nós usava em um momento, depois em vários momentos, porque cada um ia pegar um pedacinho do seu conhecimento, do que nós explicamos pra eles, que eles entenderam, que é da gente, aí, eles iam dar suas aulas. (Educando 2)

[...] a professora aproveitava muito essa questão da nossa realidade, como era, e ela jogava na prática por exemplo a realidade nossa, tentava conciliar né, tanto a parte do trabalho com a educação física, a questão do esporte, do trabalho agrícola mesmo né? (Educando 5)

[...] eles procuravam saber como é que a gente vivia no dia a dia e pra passar em cima do que a gente vivia no dia a dia aqui, na comunidade, mas as atividades eram mais assim (Educando 7)

Freire (1987) enfatiza que na Educação de Jovens e Adultos o educador deve buscar na realidade do educando como ponto de partida para desenvolver seu trabalho pedagógico, primando pelo diálogo com os saberes e experiências dos sujeitos.

Os educandos egressos afirmam que nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores são levados em consideração seus saberes e experiências prévias. Para os educandos, a ação docente oportunizou o diálogo com os seus saberes, sendo evidenciado, neste contexto de interlocução os saberes agrícolas e pecuários, conforme Gráfico 13.

Gráfico 13 - Diálogo com quais saberes

Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

O diálogo com os saberes dos sujeitos é condição imperativa em um processo formativo de EJA e Educação do Campo. Nas falas apresentadas a seguir, percebe-se que os saberes dos educandos, em relação ao seu trabalho e experiências da vida cotidiana esteve no foco das atividades pedagógicas do processo formativo, conforme evidencia as falas abaixo, quando se referem aos saberes que foram considerados no Curso.

É a parte de o nosso conhecimento sobre a terra né? O conhecimento nas produções que a gente é cultivava nas nossas áreas. É sempre eles focavam diretamente nisso né? Os conhecimentos do, da pessoa do campo, mesmo. (Educando 4)

Saberes, por exemplo, da agricultura, em relação a agricultura, né? Que a gente já exerce por aqui. E quando a gente foi pra lá, a gente, através de conversa com os professores, o diálogo, eles davam continuidade nos aprendizados que a gente já levou daqui, pra gente trazer também de volta pra cá pra nossa área. (Educando 6)

Com seus saberes valorizados, as pessoas adultas, enxergam a importância do que estão aprendendo, das coisas inerentes a sua vida. Gadotti (2011) enfatiza a importância de ser levado em consideração nas propostas formativas de jovens e adultos, a sua história de vida construída, ou em construção, uma vez que o adulto quer ver a aplicação daquilo que está aprendendo.

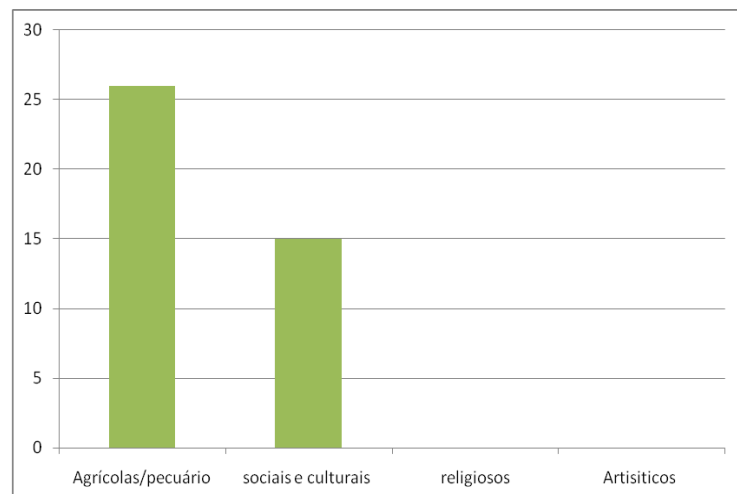
Na fala a seguir, um educando evidencia a importância da troca de saberes, para ambos os sujeitos do processo educativo, professor e aluno aprendendo junto.

Na realidade, aí tinha uma troca de saberes. Eles absorviam o que nós pesquisava e nós com o conhecimento deles, é mais não prático, como se diz, é teórico, com o conhecimento teórico deles faziam a gente melhorar. E eles também teriam mais conhecimento né? Porque tinha coisas que eles não sabiam também. (Educando 9)

No processo pedagógico para Jovens e Adultos há relevância à troca de saberes, reciprocidade entre educador e educando, que se formam juntos. Romão (2011) destaca que na ação pedagógica, o ensino-aprendizagem torna-se de mão dupla, os caminhos do ensino abrem horizontes para a aprendizagem e vice-versa, numa relação onde professor e aluno, ambos, ensinam e aprendem.

Em relação aos saberes e experiências que foram mais considerados pelos educadores nas suas atividades, durante as aulas, foram os saberes agrícolas e pecuários. Estes saberes são os que estão diretamente ligados à área de formação dos educandos, no curso Técnico em Agropecuária.

Gráfico 14 - Saberes mais aproveitados no Curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Os saberes dos educandos que mais foram levados em consideração e aproveitados no processo pedagógico são evidenciados através dos depoimentos abaixo:

[...] viemos com o saber tradicional, o saber, o saber empírico que a gente já vem trazendo da comunidade, já vem trazendo dos nossos avós e pais né? Os pais. E o trabalho, por exemplo nosso, tradicional, tanto da parte agrícola como extrativista, só que de uma forma quando chega aqui se depara com uma realidade diferente que a gente trabalha não com orientação técnica, mas é com o uso tradicional, né? E aí, aqui, por exemplo a gente veio, chegou aqui, já teve um novo olhar na parte técnica (Educando 5).

Então a associação é tipo eu saber de uma coisa, tipo como lidar com as culturas, é com os animais de uma forma, e chegar lá né? Aprender de uma forma técnica, mas que não deixava de fora os nossos conhecimentos né? Sempre associando, porque mesmo que, como dizia uma professora, que eles estava lá né? Mas tipo, nunca é demais né? Saber nunca é demais, e tipo, eles estavam ali, não só pra nos ensinar, mas também pra aprender com a gente. (Educando 10)

No que se refere aos saberes explorados pelos educadores nas suas atividades pedagógicas, preponderou os relativos às especificidades do curso da área agrícola, ou seja, saberes adquiridos da experiência prática do camponês, no sistema de trabalho que executa transformando a natureza para suprir sua sobrevivência.

Os sujeitos do campo possuem em seu repertório de saberes aprendidos na prática do trabalho, na maneira de entender o universo que o circunda, por meio da observação do grupo familiar e vizinhança, na transformação da natureza, os quais desde a infância executam por repetição a realidade com a qual se depararão quando adultos (ITURRA, 1993).

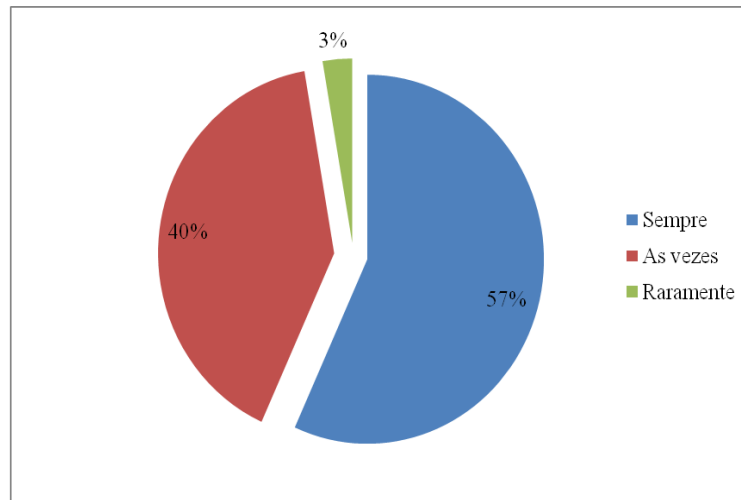
O diálogo de saberes efetivado na interlocução entre educador e educando incide no aprimoramento desses saberes da prática cotidiana do camponês com o saber técnico dos docentes. O educador neste contexto, como mediador do conhecimento com sua ação amplia a visão do educando.

Para Gadotti (2011), é papel dos educadores e educadoras de jovens e adultos respeitarem as condições culturais dessas pessoas, fazer um diagnóstico histórico-econômico do grupo e da comunidade em que desenvolverão atividades e estabelecer uma comunicação entre o saber técnico e o saber popular.

Nas práticas pedagógicas em que se enfatiza o diálogo dos saberes dos sujeitos tornam-se relevantes que se constituam em espaços de vivências formativas integradoras, tomando o ser humano, enquanto um ser integral. As atividades realizadas se constituam enquanto aprendizados totalizantes e integradores de conhecimentos, saberes e experiências que abrangem as várias áreas de conhecimento.

O Curso Técnico em Agropecuária é realizado integrado ao Ensino Médio, fundamentado na execução de práticas integradoras para o desenvolvimento de uma formação integral da pessoa. No desenvolvimento do curso estas ações integradoras são sempre realizadas, conforme apontam 57% dos egressos.

Gráfico 15 - Frequência das práticas integradoras no curso



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

Nos relatos dos educandos as atividades integradoras foram bastante realizadas durante o curso, onde os educadores desenvolviam em conjunto suas atividades.

Tinha dois, três, professor, né? Tinha professor de História, professor de Geografia, de Ciências, Educação Física, Química. Tinha dia que eles se ajuntavam, né? pra fazer só uma aula só. (Educando 1)

A gente vinha pro Tempo Comunidade, a gente desenvolvia é atividades, no caso aqui, de pesquisa. Quando a gente voltava pra lá, pra apresentar, geralmente, essas pesquisas eram elaborada por vários professores, no caso, em conjunto. Não era somente um professor que pedia. (Educando 8)

Geralmente, assim, a integração, mesmo, dos professores e quando a gente ia fazer visita de campo. Por exemplo, a gente ia pra Tomé-Açu, pra outro local. Aí, tinha essa integração de ir três professores, dois, três, quatro [...] no contexto geral, muitas vezes foi feito essa integração de professores, é trocaram, levaram, faziam essa interação de professores de várias disciplinas, dentro do contexto. (Educando 11)

Nas falas apresentadas, um dos momentos apontados de realização de práticas pedagógicas integradoras, entre os professores é na socialização da pesquisa do Tempo Comunidade, que ocorre quando os educandos retornam para o Tempo Escola, após um período de vivências em seu lote e comunidade. Este é um momento propício de escuta e apreensão dos saberes, experiências e expectativas dos educandos, onde os educadores apreendem as informações que subsidiam sua reflexão, com vistas à execução de sua ação docente. Também, é evidenciado as atividades de Visitas Técnicas, como ações integradas no curso.

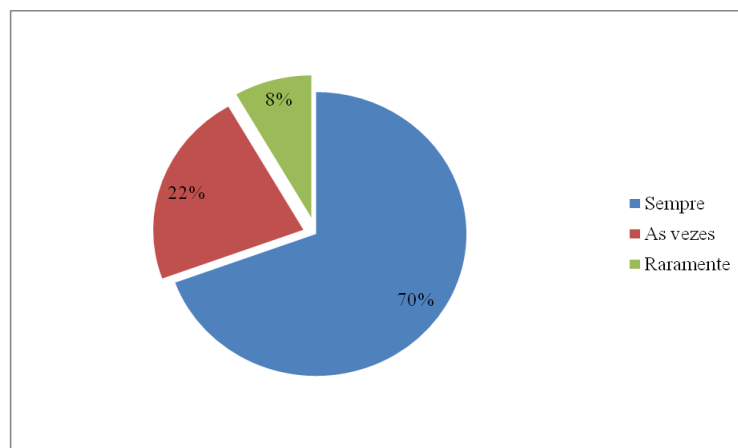
O experienciar de práticas integradoras, por meio dos diversos olhares e discussões inerentes aos vários campos de saber suscita no educando, pontos de vistas diferenciados sobre a realidade, oportunizando elementos para reflexão e atuação consciente.

Práticas integradoras fundamentam o desenvolvimento do ensino integrado, no qual os sujeitos da pesquisa foram formados. A integração entre saberes, práticas e conhecimentos científicos e tecnológicos, no processo educativo visa uma formação ampla e consistente dos jovens e adultos. Para Frigotto (2005) trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências, para ensinar na capacidade dos jovens e adultos analisarem, criticamente, os processos produtivos e as suas relações sociais. Ademais, espera-se que a articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho desenvolva uma educação que se traduza como direito de todos e condição de vivência de cidadania e democracia plena.

Na perspectiva de integração de saberes e conhecimentos, a partir da realização de práticas integradoras, os sujeitos do processo educativo, por meio do diálogo realizam a troca e construção de conhecimentos, as atividades de pesquisa e socialização dos seus resultados tornam-se preponderantes no processo.

Os educandos egressos apontam que as informações que pesquisavam no tempo comunidade, depois de socializadas com os educadores, eram sempre utilizadas nas atividades do tempo escola, conforme indicado por 70% dos informantes, no Gráfico 16. Os dados evidenciam que os educadores desenvolvem suas atividades pedagógicas, em consonância com os objetivos e metodologias indicadas para o curso, valorizando as atividades executadas pelos estudantes, por meio do uso das informações que trazem da sua realidade.

Gráfico 16 - Utilização das informações do Tempo Comunidade no Tempo Escola



Fonte: Pesquisa de campo, 2018/2019

As falas dos estudantes confirmam os dados apontados no Gráfico 16, quanto ao uso pelos educadores, das informações pesquisadas no Tempo Comunidade.

[...] a gente vinha pra nossa casa, pra nossa comunidade e elaborava um trabalho. Esse trabalho, quando a gente voltava pra sala de aula, a gente ia expor esse trabalho pros professores... (Educando 2)

Quando a gente vinha pro Tempo Comunidade, a gente vinha com atividade pra realizar no campo, né? Aí, a gente fazia atividade no campo e quando voltava pra escola apresentava em Seminário na sala de aula, na presença de vários professores. (Educando 3)

Através de Seminários, a gente apresentava lá, Seminário. Colhia as informações aqui e apresentava através de Seminário. Usavam, sim, os conhecimentos, muitas coisas davam continuidade, lá... (Educando 6)

[...] quando a gente fazia o Tempo Comunidade, sempre a gente trazia umas tarefas pra fazer, né? A gente fazia, [...] reunia e fazia os trabalhos de Tempo Comunidade, questionário, entrevista, quando tinha e na sala de aula gente reunia os professores que pediam, se reuniam geralmente três professor, quatro, se reuniam e a gente apresentava em forma de Seminário. (Educando 11)

Um aspecto importante explicitado na fala de um educando refere-se a integração realizada pelos docentes nos espaços de socialização e discussão das temáticas pesquisadas nas comunidades, que muitas vezes ultrapassava a participação apenas da turma e de seus professores, chegando a envolver e integrar alunos e professores de outros cursos.

[...] aí, nós trazia já os questionários, formulados já, e aí, nós fazia as respostas, quando era o período escola, era integrado, era socializado com todo mundo na turma, professores, alunos. As vezes outras turmas, outros professores, juntos. (Educando 4)

O conjunto das atividades pedagógicas realizadas no Tempo-Escola deverá incentivar os educandos a repensarem a compreensão que têm sobre sua realidade, de forma a ajudá-los a reconstruírem e aprofundarem seu entendimento, assistidos pela assimilação e uso dos conhecimentos científicos, vividos no contexto escolar. A pesquisa aponta para a efetivação das metodologias propostas no Curso, com fluxo de ações curriculares, que fortalece as práticas pedagógicas desenvolvidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre as práticas pedagógicas e diálogos de saberes no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, na modalidade PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Castanhal nos proporcionou a compreensão dos itinerários formativos vivenciados na Educação de Jovens e Adultos do Campo desenvolvida na instituição.

A partir dos objetivos traçados para a investigação para identificar e sistematizar as práticas pedagógicas vivenciadas no curso que foi objeto de análise buscou-se compreender como se estabeleceu o diálogo de saberes entre os sujeitos – educador e educando – no processo formativo desenvolvido, tendo sido possível compreender a dinâmica que se efetivou na formação dos sujeitos jovens e adultos do campo, no IFPA Campus Castanhal. Podemos dizer que os objetivos da pesquisa foram alcançados, apesar de que sabemos que algumas questões merecem ainda uma maior investigação, no sentido de elucidar todos os contextos que se relacionam as práticas pedagógicas ali vivenciadas.

A investigação nos possibilitou compreender que apesar da educação ser um direito universal, o acesso e permanência a educação ainda não é realidade para grande parte dos cidadãos brasileiros. A negação de direitos evidenciada no contexto social por muito tempo destituiu os sujeitos do acesso ao saber sistematizado, e na atualidade se refletem em altos índices de pessoas ainda analfabetas ou com baixa escolarização. Neste sentido, identificamos que as políticas públicas no campo educacional ainda são insuficientes para dar conta da totalidade de ações necessárias para melhorias na sociedade como um todo, incluindo a elevação do nível de escolarização dos brasileiros.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos só foi colocada nas agendas de prioridade governamentais recentemente, sendo possível que, por isso, ainda é permeada por ações pontuais, e muitas vezes sem a devida contextualização. Detectamos que com a realização dos eventos internacionais sobre educação, na década de 1990, a importância da educação para todos emergiu com força, trazendo no bojo das discussões a Educação de Jovens e Adultos como um processo de educação, ao longo da vida. Apesar do reconhecimento de que a educação é um aspecto relevante para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade em geral, as estatísticas referentes a educação não são animadoras, revelam um cenário de persistência de índices de analfabetismo e baixa escolarização dos brasileiros, principalmente os com idade mais avançadas e que vivem no campo.

Identificamos, ainda, que a educação dos sujeitos que vivem nas áreas rurais foi por muito tempo negligenciada pelos governos, emergindo nos últimos anos em função da luta

dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo por ter seus direitos respeitados. Nesse aspecto, nos últimos anos foram implantadas propostas educacionais para atender essa população, como forma de valorização das pessoas e suas histórias de vida, garantindo que sejam educados no lugar onde vivem e estimulem a permanência e vínculo com o campo.

No Proeja, a proposta de se trabalhar a integração curricular, de forma que ocorra a interação dos conteúdos da formação básica com os conteúdos técnicos trouxe a possibilidade de uma formação ampla do ser humano. O trabalho pedagógico com este tipo de formação gerou novas posturas e práticas entre os professores, evidenciando a experiência de se trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada, por meio do diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares.

Identificamos na pesquisa que a formação dos jovens e adultos do campo no IFPA Castanhal tem se constituído numa prática de valorização dos sujeitos do campo, à medida que no contexto formativo se procura ressaltar os saberes que os educandos trazem de suas vivências nas comunidades. As relações que se estabelecem entre educador e educando pautam-se no diálogo e no reconhecimento dos saberes tradicionais camponeses, os quais são trazidos para a formação.

No que se refere às práticas pedagógicas que se desenvolveram no Proeja do IFPA Castanhal, a investigação revelou que se efetivaram ancoradas numa relação dialógica, considerando a realidade e a visão dos sujeitos, suas identidades, práticas e fazeres. Ademais, a identificação das práticas educativas vivenciadas nos forneceu elementos para afirmar que elas foram diversificadas e fundamentais para a formação, correspondendo às expectativas dos educandos.

A investigação trouxe elementos cruciais para se entender as limitações encontradas pelos educadores no processo educativo. Um dos elementos apontados e que influencia diretamente na prática docente foram as deficiências provenientes da formação inicial, bem como pela inexistência de formação continuada dos professores.

Na medida do que se propôs esta pesquisa contribuiu para sistematizar algumas das práticas pedagógicas vivenciadas no IFPA Campus Castanhal, no contexto formativo dos educandos do Proeja, além de conhecer a realidade desses sujeitos. Contudo, consciente que a realidade é dinâmica e está em constantes transformações, consideramos que os resultados da pesquisa são provisórios, e abre caminhos para a realização de outros estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. **EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8, 2016.
- ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G.; OLIVEIRA, E. C. Composição social e percursos escolares dos sujeitos do Projovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Todos pela Educação. Moderna, 2018.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, A. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013>. Acessado em: 12.10.2019.
- BAPTISTA, A. J. L. PROEJA: Avanços e retrocessos na constituição de uma política pública para EJA no século XXI. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, n.5, 2015.
- BARBOSA, M. J. de S. et al. Território Nordeste Paraense: desenvolvimento sustentável e gestão estratégica dos territórios rurais no Estado do Pará. Belém: UFPA/MDA, 2011. 67 p. (Relatório Analítico).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, S. N. D. **Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa**. XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Curitiba – PR/Brasil. PUC: Paraná, 2013.
- BESERRA, V.; BARRETO, M. O. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**, n. 04, p. 164-190, jul./ago. 2014.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano

Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Base ProJovem Campo Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em: 19.10.2017.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CAMPOS, L.; FRANÇA, D.; FERES JÚNIOR, J. Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA), n. 2, p. 1-18. 2018.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CHAMON, E. M. Q. O. As dimensões da educação do campo. **Revista Educação**, Santa Maria, v.41, n. 1, p. 183-196. jan./abr. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONCEIÇÃO, D. L. **Práticas educativas dialógicas como referência para reconceituar a educação de jovens e adultos**: estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

CORDEIRO, I. M. C. C.; ARBAGE, M. J. C.; SCHWARTZ, G. Nordeste do Pará: configuração atual e aspectos identitários. In: CORDEIRO, I et al. (orgs.) **Nordeste Paraense**: panorama geral e uso sustentável das florestas secundárias. Belém: EDUFRA, 2017.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, M. I. O. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol.1, n. 2, 2013.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

FACHIN; O. Fundamentos de Metodologia. 5ª ed. (rev.). São Paulo: Saraiva, 2006.

FAVACHO, F. S. **Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de ovinos e caprinos no IFPA – Campus Castanhal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA; C.; SOUSA, R. A trajetória da educação do campo no Instituto Federal do Pará - Campus Castanhal: a verticalização do processo de ensino como prática pedagógica. In: SOUSA, R.; CRUZ, R. (orgs.) **Educação do campo, formação profissional e agroecologia na Amazônia: saberes e práticas pedagógicas**. Belém: IFPA, 2015.

FERRO, J. I.; PINHEIRO, R. A. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 3, n.5, 2015.

FILHO, D. L. L. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n.1, p. 109-127, jan./abr. 2010.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Camponesa e Políticas Públicas: pertinência social do Programa Saberes da Terra na Amazônia paraense**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1ª ed.

São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Pulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. A. O et. al. O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica. **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, p. 255-274, jan-jun, 2014.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 108-130, mai. Jun. jul. ago. 2000.

HOTZ, K.G. PROEJA: limites e possibilidades para a classe trabalhadora. Anais do VI Seminário do Trabalho. Trabalho, Economia e Educação no século XXI. UNESP/Marília, 26 a 30 de maio de 2008. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrighiohotz.pdf>. Acesso em 19.10.2017.

HOTZ, K.G. A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p.41-52, jan./abr.2010.

IBGE. Pesquisa nacional por amostras de domicílio contínua (PNAD Contínua), 2018.

IFPA. Plano de Qualificação do IFPA Campus Castanhal 2018 a 2020. Castanhal: IFPA Castanhal, 2017.

IFPA. 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: IFPA Castanhal, 2013.

ITURRA, R. (1993). Letrados y campesinos: el método experimental en la antropología económica. In **Ecología, campesinado e historia** (pp. 131-152). Madrid: La Piqueta, 1993.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, C. S. B.; BARBOSA, R. J. S. Trabalho feminino x nível de escolaridade: uma análise sobre a influência da educação para a inserção da mulher no mundo do trabalho. **Revista Ártemis**, Vol. XXI, pp.131-146. Jan./jul. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

LUTZ; SOUZA; MANN. A implantação do lúdico como forma de aprendizagem de biologia a alunos do ensino médio na modalidade proeja. **EJA em Debate**. IFSC-ES. Ano 7. n. 11, 2018.

LUZ, L. M. da et al. **Atlas Geográfico Escolar do Estado do Pará**. . 1. ed. - Belém: GAPTA/UFPA, 2013.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, P.59-78, jan./jun. 2013.

MEC. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. **Cadernos temáticos EJA**, vol.2. Brasília, 2006.

MELO, R. A.; LIMA, M. G. S. B.; COSTA, A. F. M. O currículo das escolas do campo e a articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 2, 2014.

MIGLIAVACCA, A.; SILVA, A.; AGNE, S. A. A. Materializando a integração curricular no PROEJA: o biodiesel como tema interdisciplinar. **EJA em Debate**. IFSC-ES. Ano 5. n. 07 2016.

MINAYO, M. C. S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOTA NETO, J. C.. Diretrizes Metodológicas para a Educação de Jovens e Adultos à Luz da Educação Popular Latino-Americana. **Revista EJA em Debate**. IFSC-ES. Ano 6. n. 10, 2017.

NASCIBEM, F.G.; VIVEIRO, A. A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Revista Interações**, n. 39. p. 285-295, 2015.

NEVES, J. D. V. **Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

NUNES, A. A. S. uma prática freireana na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) no município de Nazaré Paulista (SP). **Revista EJA em debate**. IFSC-ES. Ano 5. N. 8, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar, Curitiba**, n. 29, p. 83-100, 2007.

PACHECO, L. M. D.; GRABOWSKI, A. P. N. Instrumentos pedagógicos da alternância e o tema gerador de Paulo Freire: relações possíveis. In: SUDBRACK, E. M. (org.) **Trabalho docente e práticas pedagógicas inovadoras**. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012.

PACHECO, J. J. et al. **Castanhal: estatística municipal**. IDESP, 2011.

PEREIRA, C. L. O. Abordagem socioeconômica da mesorregião Nordeste do Pará. In: CORDEIRO at al. (orgs.) **Nordeste Paraense: panorama geral e uso sustentável das florestas secundárias**. Belém: EDUFRA, 2017.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, E. M. F.; CLARK, G. N. A má-fé institucional a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 7, 2016.

REIS, M. C.; SOUZA, E. F; MENEZES, V. G. Desafios para a política educacional: a presença negra na configuração escolar. **RBPAAE**, v. 30, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2014.

RODRIGUES, F. Q. O Pronera no Estado do Acre: da Reforma Agrária dos seringueiros à formação técnica em Agroecologia. In: MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. P. (orgs.) **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista Brasileira de Ciência da Educação**. nº 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SÁ. L. M.; MOLINA, M. C. Educação Superior do Campo: contribuições para a formação crítica dos profissionais das Ciências Agrárias. In: MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. P. (orgs.) **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera**. Brasília: MDA, 2014

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. Dossiê Temático Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis Educacional. Vitória da Conquista**, v. 5, n. 7. P. 13-27, jul./dez, 2009.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 4, jan/fev/mar/abr. 1997.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias** v. 18, n. 51, p. 210-224, out./dez, 2017.

SANTOS, S. K. S. L.; ROCHA, M. R. C. Interdisciplinaridade no PROEJA: Informática e Língua Portuguesa. **EJA em Debate**. IFSC-ES. Ano 7. n. 11, 2018.

SILVA, E. M. R; COSTA, M. S. P.; COSTA, T. P. Práticas Pedagógicas de Professores no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba – PI/Brasil. **Revista do IV FIPEP**. Campina Grande. Realize Editora, 2012.

SILVA, A. S. da et al. Como professores de matemática percebem sua docência através da investigação de suas práticas. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 99-110, 2012.

SILVA, G. S.; MARTINS, M. S. A. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A luta pelo desenvolvimento da cidadania. **Revista Nucleus**, v. 9, n. 1, p. 231-240, abr. 2012.

SILVA, S. F.; MELO-NETO, J. F. Saber popular e saber científico. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul.-dez. 2015.

SILVA, J. E. M.; VAZ, J. S. “Nós tamo aprendendo com eles, eles tão aprendendo com a gente”: a troca de saberes vivenciados na turma Proeja Quilombola – IFPA Campus Castanhal. Castanhal: IFPA/Campus Castanhal, 2011.

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

SOARES, L. J. G.; SILVA, F. R.; SOARES, R. C. S. Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC: Florianópolis, 2015.

SOUSA, R. P. **Rompiendo las cercas formación profesional y agroecología una mirada crítica de una experiencia en la amazonia brasileña**. Trabalho (Pós-Doutorado). Universidad de Córdoba, Córdoba, 2011.

SOUSA, R. at al. Educação profissional, Agroecologia e campesinato: a experiência do Instituto Federal do Pará. In: MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; MICHELOTTI, F.; SOUSA, R. P. (orgs.) **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias**: reflexões sobre Agroecologia e Educação do Campo nos cursos do Pronera. Brasília: MDA, 2014.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. Brasília: UNESCO, 1998.

VAZ, I. C. Estudos sobre práticas pedagógicas. **Paidéia**. Belo Horizonte, n. 14, p. 71-82, ano 10. Jan./jun. 2013.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Rio Grande do Sul. v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013.

XAVIER, A. Trabalho como princípio educativo - uma perspectiva de emancipação humana no PROEJA. **Revista Camine**, Franca, v.4. n. 2, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2^a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANK, C.; MACEDO, A. L.; BEHAR, P. A. Domínio sociocultural e trabalho em equipe: possibilidades de práticas pedagógicas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01. jan./abr. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos educandos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ-
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS EDUCANDOS EGRESSOS DO PROEJA

Prezado (a) Estudante/Egresso do IFPA – Campus Castanhal,

O Objetivo deste instrumento de pesquisa é obter informações na perspectiva de subsidiar o estudo sobre **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIÁLOGO DE SABERES NO IFPA CASTANHAL**: reflexões a partir do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos.

O estudo possibilitará a compreensão do processo educativo desenvolvido pelo IFPA Castanhal junto ao curso, contribuindo com reflexões e propostas de melhoria do processo.

As informações serão utilizadas, exclusivamente, para fins acadêmicos e terão um caráter confidencial, tendo os informantes sua identidade preservada.

Sua colaboração, respondendo este questionário e de grande importância para o êxito do estudo e melhoria da qualidade do ensino do Proeja do IFPA Castanhal.

Por sua atenção e colaboração, desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Márcia Brito da Silva
Discente

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa
Orientador da Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, autorizo a publicação do conteúdo das informações concedidas no questionário de pesquisa à mestrandia Márcia Brito da Silva, para uso em fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido.

1. Perfil do(a) Educando/Egresso(a):

1.1. Nome: _____(opcional)

1.2. Faixa Etária: () 18 a 23 anos () 24 a 29 anos () 30 a 35 anos () 36 a 41 anos
() 42 a 47 anos () mais de 47 anos

1.3. Sexo: M () F ()

1.4. Naturalidade (município/estado): _____

1.5. Ano de Ingresso no curso do Proeja do IFPA: _____

1.6. Ano de Conclusão do curso: _____

2. Formação Escolar:

2.1. Ano de conclusão do Ensino Fundamental (8ª série/9º ano): _____

2.2. A sua formação no Ensino Fundamental foi realizada em:

() turma regular () turma de EJA () Turma Projovem Campo Saberes da Terra

3. Conversando sobre as Práticas Pedagógicas desenvolvidas no PROEJA

Para fins desta pesquisa, entende-se que Práticas Pedagógicas são as diversas atividades desenvolvidas pelo professor em sua ação educativa junto aos alunos, em diferentes espaços e tempos da escola.

3.1. Durante o Curso do Proeja, os professores realizaram atividades pedagógicas que levaram em consideração os saberes e experiências que você já possuía?

() Sempre () As vezes () Raramente () Nunca

3.2. Que práticas pedagógicas e/ou educativas os educadores utilizavam nas aulas da sua turma? (MARCAR ATÉ 3 PRÁTICAS MAIS UTILIZADAS)

() Aula expositiva () Seminário () Aula prática em sala

() Pesquisa bibliográfica () Pesquisa de campo () Aula prática no campo

() Outras. Quais? _____

3.3. As práticas pedagógicas realizadas pelos professores com a turma oportunizaram o diálogo com quais dos seus saberes? (MARCAR O MAIS IMPORTANTE)

() agrícolas/pecuário () sociais e culturais () religiosos () artísticos

() Outros (Especificar) _____

3.4. Quais dos seus saberes e experiências foram mais considerados pelos professores para as atividades de aula?

agrícolas/pecuário sociais e culturais religiosos artísticos

Outros (Especificar) _____

3.5. As práticas pedagógicas realizadas no curso levavam em consideração a integração e participação de vários professores?

Sempre As vezes Raramente Nunca

3.6. Quando as práticas pedagógicas realizadas no curso eram desenvolvidas integradas entre as disciplinas, elas envolviam quantos professores?

dois professores três professores quatro ou mais professores

Não tinha práticas integradas entre disciplinas

3.7. Como você avalia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no curso do Proeja?

Excelente Boa Regular Ruim

3.8. Que práticas pedagógicas e/ou educativas você considerou mais significativas nas aulas da turma? (MARCAR ATÉ 3 PRÁTICAS)

Aula expositiva Seminário Aula prática em sala

Pesquisa bibliográfica Pesquisa de campo Aula prática no campo

Outras. Quais? _____

3.9. Com que frequência as informações pesquisadas no tempo comunidade, após socializadas com os professores e estudantes eram utilizadas nas atividades do tempo escola?

Sempre As vezes Raramente Nunca

3.10. Que sugestões você daria para melhorar as práticas pedagógicas do Proeja no IFPA Castanhal

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista para os Educadores do Curso**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES**

1. Nome:
2. Tempo de atuação na Educação
3. Desde quando ministra aulas no Proeja?
4. A instituição oportunizou e/ou ofertou atividades de formação pedagógica para atuação específica com as turmas de Proeja?
5. Houve diferença em relação à forma de desenvolvimento das práticas com as turmas?
6. Quais práticas pedagógicas você utilizou nas aulas com a turma do Proeja?
7. Quais as práticas pedagógicas oportunizaram o diálogo com os saberes dos educandos?
8. Descreva como as práticas pedagógicas realizadas oportunizaram o diálogo com os saberes dos educandos.
9. Considerando que o curso é integrado, houve práticas pedagógicas integradoras nas turmas do Proeja? Como eram realizadas?
10. Quais as práticas pedagógicas e metodológicas eram utilizadas para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e socialização do tempo comunidade dos educandos?
11. Como as pesquisas realizadas pelos educandos no tempo comunidade eram discutidas e aprofundadas nas atividades do tempo escola?
12. Quais as dificuldades e limitações encontradas no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas com o Proeja?
13. Que sugestões você daria para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no Proeja?

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista para Educandos Egressos**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCANDOS EGRESSOS**

1. Nome:
2. Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores levaram em consideração os saberes e experiências que você já possuía? Como eram realizadas estas atividades?
3. Quais dos seus saberes e experiências foram mais considerados pelos professores nas aulas e atividades do Curso?
4. Quais as práticas pedagógicas você considerou mais significativas nas aulas da sua turma? Como elas eram realizadas?
5. As práticas pedagógicas eram realizadas com a integração e participação de vários professores? Como eram realizadas essas atividades?
6. Como os professores utilizavam nas suas aulas as informações que eram socializadas da pesquisa do tempo comunidade?
7. Como você avalia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores no curso do Proeja?
8. Que sugestões você daria para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no Proeja do IFPA Castanhal.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, RG: Nº _____, residente e domiciliado (a) à _____, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida a Márcia Brito da Silva, aluna do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo, a qual me foi entregue, devidamente assinada.

Castanhal-PA, ____/____/____

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

APÊNDICE E - Declaração de Sigilo**DECLARAÇÃO DE SIGILO**

Eu **MÁRCIA BRITO DA SILVA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, sob matrícula de nº 20163230047, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de imagens e conteúdo da entrevista realizada junto a(o) _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios.

Castanhal - PA, ____/ ____/ ____

Assinatura da Pesquisadora