



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL**

GRACE ITANA CRUZ DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PERMANÊNCIA E O
DESEMPENHO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA, PROEJA, IF BAIANO *CAMPUS SANTA INÊS***

**SALVADOR
2015**

GRACE ITANA CRUZ DE OLIVEIRA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PERMANÊNCIA E O
DESEMPENHO ESCOLAR NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA, PROEJA, IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Campus I, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da área de concentração: Educação, Trabalho e Meio Ambiente.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

SALVADOR
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Oliveira, Grace Itana Cruz de
Pedagogia da alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso técnico em agropecuária, PROEJA, IF Baiano Campus Santa Inês / Grace Itana Cruz de Oliveira . – Salvador, 2015.

233f.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Campus I.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação de jovens e adultos - Bahia. 2. Ensino profissional. 3. Educação rural – Bahia. I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 370.917340981

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de
11/10/13, seção 1, pág. 13.)

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS - MPEJA**

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no
curso Técnico em Agropecuária, IF Baiano *Campus Santa Inês*”**

Grace Itana Cruz de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação
(*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional -
MPEJA, Área de Concentração I – Educação Trabalho e Meio Ambiente, em 30
de novembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia,
composta pela Banca Examinadora:

Prof.ª. Dr.ª Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.ª. Dr.ª. Graça dos Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Pedagogia
Universidade de Barcelona

Prof.ª. Dr.ª. Hildonice de Souza Batista
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.ª. Dr.ª Carla Liane Nascimento dos Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Este trabalho é dedicado aos que acreditam na Educação, que lutam para o efetivo acesso à escola, aos conhecimentos, aos bens culturais e direitos. Aos sujeitos e sociedade civil organizada, que lutam por objetivos comuns, aos diversos homens e mulheres que colaboram com a construção de um Brasil mais solidário e justo. Às mulheres e aos homens do campo que acreditam na força da Mãe Terra e que lidam com os elementos da natureza, semeando, colhendo e transformando o meio onde vivem. A todos (as) que, com dignidade e trabalho, desenvolvem ciência e cultura, em prol de mais humanidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pela vida, pela possibilidade de nos manter firmes na fé, acreditando no amor maior, capaz de proporcionar aos homens a fraternidade, sentimento que nos une, nos agrega e nos fortalece.

Aos meus familiares, que me proporcionam a vivência do amor, da alegria, da esperança, do perdão, da dignidade, da luta e da vida como valor maior. Agradeço por entenderem minha ausência e me incentivarem a prosseguir, respeitando, com amor, as escolhas que precisei fazer.

Quero dedicar este trabalho à minha mãe Luzia, que também foi minha professora alfabetizadora, minha motivação e fortaleza em todas as horas, minha amiga e confidente. Agradeço por me escutar, e saber a dose certa da atenção que precisei. Seu amor me fez ser quem sou: às vezes, menina, dengosa e chorona, às vezes, mulher, impaciente e determinada.

Ao meu pai Valmir, pelo exemplo de honestidade e de dignidade. Sua simplicidade e sua alegria me fazem ver a vida com mais esperança. Seu amor simples e verdadeiro não precisa ser escrito, está inscrito em seu olhar.

De modo especial, quero agradecer aos meus irmãos Robson, Paulo e William, por nos fazerem uma família unida e feliz. Agradeço por todo apoio dado em todos os momentos difíceis, pela paciência em ouvir as lamentações, as queixas, os choros e pela retribuição de acolhimento, de apoio e de cuidado. Sou muito mais forte com vocês ao meu lado e me sinto privilegiada pela certeza do amor e apoio incondicional.

Aos meus sobrinhos (as), lindos (as), Hercullys, Ana Júlia, Paulo Henrique e Camile, que tem traços e jeitos tão fascinantes, renovando em mim a capacidade de amar e querer bem todos os dias, me dando energia para superar as dificuldades.

Agradeço aos meus primos(as), tios(as), por me apoiarem e entenderem as ausências em muitos momentos especiais da família: casamentos, aniversários, nascimentos, e outros eventos.

Agradeço de modo especial à Eugênia da Silva Pereira, professora da Educação do Campo, pelas inúmeras e cuidadosas sugestões e inquietações relacionadas ao objeto de estudo. Seu incentivo insistente fez acreditar que seria possível conciliar a pesquisa e o trabalho, e pela amizade tão necessária para trilhar os caminhos da vida e os primeiros passos dessa trajetória acadêmica, com desafios mas também com muita emoção.

Às estimadas professoras e amigas Fátima Carvalho, Sônia Reis, Jackeline Cardoso, e Mariana Rocha por partilharem comigo mais essa etapa de vida e formação, incentivando com a demonstração de afeto para que eu pudesse trilhar os caminhos da pesquisa e colaborando com correções, sugestões de leituras e escrita do texto. Muito obrigada por todo o incentivo, apoio e carinho!

À UNEB, instituição que me proporcionou toda a formação acadêmica em Pedagogia e Letras, meu carinho e respeito pela história dessa Universidade que se interiorizou, possibilitando às mulheres e aos homens o direito à educação em Nível Superior.

Ao IF Baiano, instituição que me recebeu como servidora e me possibilitou conciliar trabalho e formação, reconhecendo e valorizando os Técnicos Administrativos em Educação e investindo na qualificação profissional dessa classe. Aos colegas de trabalho do IF Baiano, especialmente Camila Góes, Juliana Alves, Cristiane Brito, Aurélio Carvalho, por contribuírem com sugestões para a pesquisa.

Aos colegas de trabalho Leila Lima, Rita Nascimento, Carlindo Rodrigues, Marcio Bastos e Denilson Sodré, por compreenderem minhas angústias e darem todo suporte nas demandas de trabalho para que eu pudesse continuar minha formação. Ao Reitor Geovane Nascimento, pela incansável compreensão e confiança.

Ao IF Baiano – *Campus* Santa Inês, gestores, servidores e estudantes, pela receptividade, acolhimento e colaboração com a pesquisa. Aos sujeitos da pesquisa, pessoas que abraçaram o projeto e proporcionaram a materialização do estudo, dedicando tempo e confiança para que trabalho proposto se efetivasse.

Às professoras Hildonice Batista e Francineide de Jesus, companheiras de trabalho, com quem dividi as implicações e inquietações da pesquisa. Suas indagações me fizeram (re)pensar o universo da EJA como uma possibilidade de estudo importante para a instituição. Nossas conversas viabilizaram perguntas inquietantes, observações cuidadosas e a construção desse trabalho. Agradeço especialmente por se disporem a ler meus escritos e sugerir caminhos.

À professora orientadora Patrícia Lessa e aos docentes do mestrado. O debate teórico e aprofundado de questões relacionadas ao nosso objeto de estudo nos ajudou a avançar e aprofundar nossa temática. A experiência compartilhada, as indicações de textos e o esclarecimento de dúvidas nos possibilitaram expandir horizontes e explorar diversas dimensões do processo de pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras da banca examinadora, Graça Costa, Carla Liane e Ludimila Cavalcante, pelo cuidado e delicadeza em sugerir melhorias do texto. Suas

contribuições foram muito valiosas e esclarecedoras! Obrigada pelo acolhimento e delicadeza em apontar possibilidades, pelas horas dedicadas à leitura desse trabalho e por indicarem caminhos para a melhoria do estudo.

Aos colegas de curso, pessoas especiais e únicas, com histórias de vida tão marcantes. Encontrei em vocês compreensão, alegria, virtudes e sonhos partilhados. Tenho certeza de que grandes amizades foram construídas nesse percurso.

Agradeço de modo especial, a Fátima Sudré, Renata Massena e Ana Marta, pelas sugestões de textos em torno do nosso objeto de estudo e por todo cuidado e carinho tão necessários nessa trajetória.

RESUMO

OLIVEIRA, **Grace Itana Cruz de**. Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, IF Baiano *Campus* Santa Inês. 2015.233 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

Esta pesquisa aborda aspectos da permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês (BA), na perspectiva da Pedagogia da Alternância. O estudo objetivou compreender as questões que envolvem a permanência e o desempenho dos estudantes do PROEJA, por meio da ótica dos discentes, docentes e gestores da instituição, destacando as motivações, os fatores e os processos, bem como as relações estabelecidas entre o contexto escolar e o meio social dos sujeitos. O estudo se insere na perspectiva da abordagem qualitativa, tomando como estratégia de pesquisa o estudo de caso. A coleta de informações se realizou a partir de questionário socioeconômico, estudo documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Dezenove sujeitos participaram da pesquisa: dez estudantes, oito professores, dos quais dois estavam como gestores, e uma representante líder comunitária. As análises das informações foram realizadas a partir do princípio de triangulação, cujo percurso se iniciou pela identificação das categorias de análises, interpretação das informações e inferências. A dissertação “Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, IF Baiano *Campus* Santa Inês” foi estruturada em seis capítulos que discutem e problematizam o campo da EJA, a partir das contribuições das teorias críticas do currículo e dos estudos sociológicos da educação. O foco da pesquisa é apresentado a partir do entrelaçar dos caminhos da EJA, Educação Profissional e a Pedagogia da Alternância, que possibilitou caracterizar o objeto de estudo e discutir as categorias de análise. A pesquisa indica que as ações educativas são fortemente marcadas pela cultura escolar, tendendo a reproduzir práticas consolidadas no cotidiano escolar pela força do *habitus*. Isso revela que os sistemas de ensino estabelecem fortes relações com a manutenção e reprodução de valores e concepções sociais, muitas vezes causadoras de desigualdades geradas por fatores socioeconômicos e culturais. Contudo, ao optar pela Pedagogia da Alternância, o *Campus* Santa Inês por meio do curso estudado assume uma perspectiva mais humanística da formação e o contexto escolar também se projeta na perspectiva de reinvenção curricular, gerando a possibilidade de cisão na hegemonia pedagógica. Ao considerar os modos de vida e condições existenciais dos sujeitos, o curso avança no sentido de garantir o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes da EJA do campo. Contudo, a oferta do curso na perspectiva da Pedagogia da Alternância tornou-se desafiadora no contexto prático, encontrando diferentes formas de resistências, principalmente por influência de da cultura escolar instituída ao longo da história da instituição. O produto final é uma Minuta de Proposta de Projeto Pedagógico de Curso, que servirá como ferramenta para incentivar, melhorar e diversificar a oferta de cursos na modalidade EJA e PA no IF Baiano, de maneira coerente com os princípios institucionais e teóricos, tomando-se por base os apontamentos dessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia da Alternância. Educação Profissional.

ABSTRACT

This research approaches issues of permanence and school performance in the Technician in Agriculture course at the Program of Integration of High School Technical Professional Education in the modality of the Young and the Adults (PROEJA), offered by the Baiano Federal Institute of Education, Science and Technology, *Campus Santa Inês* (BA) in the perspective of the Pedagogy of Alternation. The study aimed to comprehend the issues that evolve permanence and performance of students at PROEJA through the optics of students, teachers and managers of the institution, highlighting motivation, factors and processes, as well as the relationships established between the school context and the subjects' social environment. The study is in a qualitative approach perspective, taking as research strategy the case study. The information collect was performed from a socioeconomic questionnaire, documental study, semistructured interviews and focal group. Nineteen subjects took part of the research: ten students, eight teachers – two of them are managers – and one community representative. The information analysis was performed from the triangulation principle, whose route was started by the identification of categories of analysis, interpretation of information and inferences. The dissertation “Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, IF Baiano *Campus Santa Inês*” was structured in six chapters that discuss and problematize the EJA field, from the contribution of the critical theories of the curriculum and sociological studies of education. The scenery of EJA at IF Baiano was built from a history of consolidation of federal school system and professional education in Brazil and in Bahia. From the interlacement of EJA paths with the professional education and with the Pedagogy of Alternation, the focus of the research is presented, searching for characterizing the study object and discussing the categories of analysis. The research indicates that educational actions are strongly marked by the scholar culture, tending to reproduce practices that have been consolidated in the school routine by the strength of *habittus*. This reveals that the teaching systems establish strong relations with the maintenance and reproduction of values and conceptions that many times are causers of the inequalities generated by cultural and socioeconomic factors. However, when opting for the Pedagogy of Alternation, the studied course assumes a more humanistic perspective of formation and the school context also projects itself in the perspective of the curricular reinvention, generating the possibility of split in the pedagogic hegemony. In this scenery, the Pedagogy of Alternation appears in the context of IF Baiano, *Campus Santa Inês*, as a fundamental proposal to the permanence and school performance of the subjects of Education of Young and Adults. Considering the ways of life and existential conditions of rural subjects, the course advances in order to promote the access, permanence and school performance of the rural students. Nevertheless, the offering of a course based on the Pedagogy of Alternation was challenging and has found resistance, result of a scholar culture historically instituted. The final product is a Draft Proposal for a Pedagogical Project of Course which will serve as a tool to encourage, enhance and diversify the offering of courses in the modality of EJA and PA in IF Baiano, in a way that is coherent with institutional and theoretical principles, taking as a basis the notes of this research.

Key Words: Education of Young and Adults. Pedagogy of Alternation. Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

ACARES	Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência do Espírito Santo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR	Casas das Famílias Rurais
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFAS	Casas Familiares Agrícolas
CFR	Casa Familiar Rural ou <i>Maison Familiale Rurale</i>
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CR	Caderno de Realidades
CRUZADA ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
EA	Escolas de Assentamentos
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPC	Movimento de Cultura Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPSI	Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial
ONGs	Organizações não Governamentais
PA	Pedagogia da Alternância
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano de Formação Profissional do Ministério do Trabalho
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa de Educação Profissional Integrado a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnicos em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE TABELAS, MAPAS, GRÁFICOS E QUADROS

TABELA

Tabela 1 - Quantitativo de cursos ofertados no IF Baiano em 2015, por <i>campus</i> , nos diferentes níveis e modalidades de ensino	53
---	----

MAPAS

Mapa 1 - Localização dos <i>campi</i> do IF Baiano e polos EAD segundo os Territórios de Identidade do Estado da Bahia	53
Mapa 2- Localização dos municípios que compõem o Território de identidade Vale do Jiquiriçá	100
Mapa 3 - Localização do <i>Campus</i> Santa Inês	102

GRÁFICO

Gráfico 1- Cursos profissionais de nível médio, presenciais, ofertados pelos campi do IF Baiano.....	55
--	----

IMAGENS

Imagem 1 - Praça da Bandeira: Prefeitura Municipal de Santa Inês, BA – 1957.....	101
Imagem 2 - Igreja Matriz de Santa Inês, BA – 1957.....	102

QUADROS

Quadro 1- Quadro de vagas processo seletivo 2016 por campus – PROEJA.....	45
Quadro 2- Estrutura do Curso	90
Quadro 3- Estudantes	106
Quadro 4- Docentes/Gestores.....	106
Quadro 5 - Caracterização dos instrumentos Pedagógicos do Curso.....	132
Quadro 6- Percepções dos estudantes sobre os Instrumentos Pedagógicos	132
Quadro 7- Organização do tempo de estudos no tempo comunidade	139

SUMÁRIO

1 O CAMPO DA EJA PRIMEIRAS IMPRESSÕES.....	15
1.1 DA SALA DE AULA PARA A PESQUISA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO PERCURSO FORMATIVO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
1.2 CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR E O CAMPO DA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	26
1.3 INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO DA EJA.....	30
1.3.1 O <i>habittus</i>	34
1.3.2 O campo	35
1.3.3 O <i>habittus</i> , o campo e a educação	35
1.3.4 A escola e a violência simbólica.....	37
1.3.5 O currículo, o capital social e a violência simbólica.....	37
1.4 O CONTEXTO DA EJA: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	39
1.5 A EJA NO IF BAIANO: INQUIETAÇÕES E DIRECIONAMENTOS.....	44
2 TECENDO HISTÓRIAS: A EJA E A EDUCACAO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL BRASILEIRA.....	46
2.1 DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	48
2.2 LUTAS E RESISTÊNCIAS PELA EJA NO BRASIL.....	57
3 O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO.....	68
3.1 ENTRELACANDO SABERES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	73
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	78
3.2.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil: aspectos legais e orientações metodológicas.....	83
3.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA IF BAIANO <i>CAMPUS</i> SANTA INÊS.....	84
3.3.1 O processo de criação e organização curricular do curso	86
4 INVESTIGANDO O PROEJA: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	95
4.1 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR.....	95
4.1.1 Os estudos etnográficos e a pesquisa educacional na EJA: inspirações e sentidos do cotidiano escolar.....	97
4.1.2 O Curso de Agropecuária PROEJA na Pedagogia da Alternância no <i>Campus</i> Santa Inês: um estudo de caso.....	98
4.2 O LOCAL DA PESQUISA.....	100
4.3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	104
4.3.1 Olhares sobre a formação escolar: os sujeitos da pesquisa.....	104
4.4 CAMINHOS, EVIDÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: O DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	109
4.4.1 Instrumentos para a coleta.....	110

4.4.1.1 Observação exploratória: primeiras impressões.....	110
4.4.1.2 O grupo focal.....	113
4.4.1.3 As entrevistas semiestruturadas.....	117
4.4.1.4 Análise documental.....	119
5 TESSITURAS E ACHADOS DA PESQUISA.....	121
5.1 <i>UMA FORMA DE INTEGRAR OS ALUNOS DE ZONA RURAL DENTRO DAS ESCOLAS</i> ¹ : A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR NO CURSO DE AGROPECUÁRIA CAMPUS SANTA INÊS.....	124
5.1.1 Intercâmbio de saberes: o regime da Alternância.....	124
5.1.2 A formação e o perfil dos docentes do PROEJA.....	148
5.1.3 O planejamento pedagógico: orquestrar é preciso.....	157
5.1.4 O alicerce da permanência no curso: o apoio das famílias.....	163
5.1.5 A socialização de conhecimentos: a convivência com os colegas e os trabalhos em grupo.....	166
5.1.6 Os sentidos da aprendizagem escolar: a experiência de vida e trabalho no campo.....	170
5.1.7 A formação em rede: contribuições dos movimentos sociais.....	176
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO: A VISÃO DOS SUJEITOS SOBRE O LUGAR ONDE MORAM E PERSPECTIVA DE AÇÃO.....	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS “ (IN) CONCLUSÕES”.....	186
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE A - A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR NO PROEJA NO IF BAIANO: ORIENTAÇÕES	208
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	210
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COORDENAÇÃO DE CURSO.....	213
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOCENTE DO CURSO	215
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GESTÃO-DIREÇÃO GERAL	218
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA GESTÃO-DIRETORIA ACADÊMICA	220
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA LIDERANÇA COMUNITÁRIA.....	223
APÊNDICE H - ROTEIRO: GRUPO FOCAL ESTUDANTES	224
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	227
ANEXO I- PARECER CUNSUSTANCIADO CEP - Nº 870.656	228

¹ Fala de um estudante, sujeito da pesquisa, que sintetiza o sentido da formação em Alternância aliada ao contexto de vida e trabalho no campo.

1 O CAMPO DA EJA: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Iniciamos nossa pesquisa com a afirmação de que a estruturação da oferta de escolarização para jovens e adultos no Brasil requer estudos que envolvam os contextos, os sujeitos e as práticas educativas. O histórico das desigualdades do campo da educação escolar brasileira, constantemente marcada pelo analfabetismo, baixos níveis de escolarização, evasões e repetências, tem sido foco de pesquisas educacionais e objeto de avaliação das políticas socioeducativas, bem como as desigualdades de aprendizagem e de percursos escolares (ARROYO, 1992).

Não obstante, podemos considerar que as políticas, programas e projetos educacionais vigentes ainda carecem de espaços de efetiva construção de propostas educativas e articuladas com os contextos de vida, de trabalho e de cidadania dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante das dificuldades de acesso, permanência e desempenho escolar dos estudantes da EJA no sistema regular de ensino, já não basta realizarmos estudos que apontem suas causas, é necessário desenvolvermos estudos que também provoquem intervenções e mudanças desses cenários. Os desafios do campo da EJA são diversos, e extrapolam o aspecto escolar, alcançando as dinâmicas sociais de vida e trabalho dos estudantes.

Arroyo (2010) destaca que os processos de produção das injustiças perduram, mas não são estáticos, ou seja, são redefinidos e ressignificados nos contextos atuais. Para esse autor, as mudanças de qualidade e da natureza das desigualdades precisam ser pensadas no contexto de seus aperfeiçoamentos e complexidades e, nesse processo de reconhecimento, é preciso levar em conta as faces, anseios e projetos formativos dos homens e mulheres de hoje.

O objetivo deste estudo é compreender as questões de permanência e de desempenho escolar vivenciadas pelos sujeitos do Curso Técnico em Agropecuária, do Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)², do IF Baiano, alocado no *Campus* Santa Inês (BA).

Para alcançar nosso objetivo principal, trilhamos o percurso da pesquisa com o intuito de:

² O PROEJA é um Programa que integra a política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, instituído pelo Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 e alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, cuja adesão pelos Institutos Federais é obrigatória. Esse programa tem como objetivo a oferta da educação profissional integrada ao ensino fundamental ou médio, visando à qualificação social e profissional, articulada à elevação da escolaridade. Essa pesquisa estuda o curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, ensino médio, ofertado na Pedagogia da Alternância.

- a) realizar estudo teórico sobre a EJA, enfocando temas centrais para as análises: Currículo, Capital Cultural, Pedagogia da Alternância, Educação Profissional; analisar o Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária, modalidade PROEJA, no *Campus Santa Inês*, tendo como referência as orientações do PROEJA e a perspectiva da Pedagogia da Alternância;
- b) caracterizar as percepções dos sujeitos sobre a vivência do curso Técnico em Agropecuária no PROEJA IF Baiano, *Campus Santa Inês*;
- c) elaborar a presente dissertação sobre a permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, modalidade PROEJA, *Campus Santa Inês*.

No primeiro capítulo, apresentamos nosso olhar sobre o panorama da EJA no Brasil, destacando o estado da Bahia. Iniciamos a incursão nessa temática com a explicitação da nossa trajetória de vida, focando no percurso formativo e profissional. Por meio desse relato, evidenciamos nossa relação com o campo da EJA e algumas reflexões construídas nos desafios do contexto de vida e trabalho.

Os processos educativos dos sujeitos da EJA, em suas múltiplas identidades, revelam que esses vivenciam percursos escolares marcados pela não permanência e pelo insucesso no sistema regular de ensino. As contribuições de Arroyo (2013, 2014), Di Pierro (2005), e Ventura (2011) nos possibilitou compreender essa realidade e perceber que os sistemas de ensino e as políticas educacionais da sociedade brasileira são influenciados pelas políticas globais das sociedades capitalistas ocidentais. O anseio por satisfazer aos organismos internacionais elege uma concepção de formação que favorece as relações entre os processos de escolarização e as desigualdades socioeconômicas e culturais. Esses autores nos convidam a rever, com desconfiança, essa relação e reinventar os parâmetros formativos, tentando, de um lado, esquivar do pessimismo neutralizante e, do outro, da ingenuidade política.

Na primeira seção do primeiro capítulo, apresentamos algumas concepções sobre as teorias críticas do currículo, campo do conhecimento que possibilita ampliar as discussões que envolvem os contextos de ensino. Na segunda seção, apresentamos as contribuições dos estudos de Pierre Bourdieu para a educação, problematizando as formas de hegemonia e poder reproduzidas pelos currículos escolares. Por meio dos conceitos de *habitus*, campo, capital social e capital cultural, buscamos problematizar o campo da EJA, evidenciando os mecanismos pelos quais o sistema de ensino (escolas, currículos e conhecimentos) contribui para a reprodução da ordem social e econômica. Na terceira seção, discutimos as dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais que influenciaram os movimentos por políticas

públicas e por melhorias na educação e a construção do campo da EJA. Para finalizar esse capítulo, abordamos, na quarta seção, o cenário em que se ancoram nossas inquietações sobre a EJA, no contexto do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Baiano, e alguns direcionamentos do estudo.

No segundo capítulo, fizemos breves reflexões sobre o contexto histórico da EJA no contexto nacional, regional e local, sobretudo no que tange ao Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Convém destacar que os sujeitos da EJA do campo são marcados pela ausência ou insuficiência de políticas públicas para o campo e, por isso, suas populações se tornaram empobrecidas e socialmente marginalizadas. Contudo, as populações do campo permanecem em luta por qualidade de vida, trabalho, educação e mais cidadania. Isso se justifica pelo fato de a nossa sociedade ter se organizado a partir de padrões de poder, acumulação do capital, exploração da classe trabalhadora, concentração de terra, água e renda e acesso restrito aos bens culturais e aos conhecimentos historicamente construídos. Assim, entendemos que o contexto educacional não pode ser estudado de forma isolada do seu percurso histórico e social.

O segundo capítulo está subdividido em duas seções. Na primeira, analisamos o contexto da formação profissional dos Jovens e Adultos no sistema de ensino regular, sobretudo na rede federal, e apresentamos um breve histórico da construção da rede federal de ensino no contexto nacional e na Bahia. A segunda seção destaca as lutas e resistências da EJA no Brasil, sendo problematizados os contextos educacionais, econômicos, políticos e sociais em que a educação profissional se estruturou.

A partir dos estudos de Ventura (2001, 2011), Kunze (2009), Machado (2009, 2011), Ramos (2011) avançamos nossa compreensão sobre as influências das forças econômicas nacionais e internacionais nas políticas e sistemas de ensino do Brasil. O contexto político educacional é apresentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e do Documento Base PROEJA Ensino Médio de agosto de 2007. Retomamos a história da Educação dos Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando alguns dilemas, avanços e retrocessos para consolidação da EJA enquanto modalidade de ensino.

O surgimento da formação profissional está relacionado ao modo de produção capitalista. Essa relação foi apresentada em nosso estudo, a partir dos estudos de Kuenzer (2007), Buffa (2010), Tiriba e Ciavatta (2011), Frigotto (2013), dentre outros. Compreendemos que o modo de produção capitalista tem suas primeiras inspirações na

manufatura, contexto no qual ocorre a ascensão da burguesia. Iniciado na Idade Média, a manufatura alcançou plena expansão entre os séculos XVI e XVIII. Esse processo estabeleceu novas formas de produção da vida material e das relações sociais entre as pessoas, colocando o trabalho sob as bases da exploração da mão de obra e do potencial criativo do trabalhador na produção da mais-valia.

Compreendemos que a educação não é a única causadora das desigualdades e mazelas sociais, mas contribuiu para a manutenção de padrões sociais, de forma explícita ou implícita. Contudo, a educação também promove mudanças e transgressões da ordem estabelecida.

O terceiro capítulo está subdividido em três seções. A primeira inicia com uma discussão teórica sobre a maneira como o campo do currículo se manifesta em um contexto de disputa e poder, além de destacar o seu potencial de transformação. Abordamos também alguns estudos que versam sobre a construção da Pedagogia da Alternância como objeto de estudo, nos contextos e práticas das Escolas Famílias Agrícolas e dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), dando ênfase às experiências desenvolvidas no Estado da Bahia. Em seguida, desenvolvemos algumas considerações a respeito de como a Alternância está sendo instituída no âmbito dos programas e instituições de ensino, principalmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na segunda seção do Capítulo terceiro discutimos principais aspectos históricos da construção da Pedagogia da Alternância (PA), partindo do surgimento no contexto da França, no Brasil, e na Bahia. A PA foi construída a partir de concepções de tempos e espaços formativos diferentes dos sistemas de ensino tradicionais, e essas experiências formativas estavam articuladas aos modos de vida e trabalho dos homens e mulheres do Campo. A PA chega aos sistemas regulares de ensino, no entanto, as compreensões sobre ela são diversas. Além de alternar tempos e os espaços, a PA desenvolveu alguns princípios filosóficos e metodológicos para orientar seus currículos. As discussões teóricas sobre a PA foram subsidiadas pelos estudos de Begnami (2003, 2011), Gimonet (2010), Silva, H (2010, 2013), Jesus (2011), Araújo, S., (2013) e Begnami e Burghgrave (2013).

Na terceira seção, buscamos entrelaçar informações para compreendermos o processo de construção da Pedagogia da Alternância na proposta do Curso Técnico em Agropecuária no IF Baiano, *Campus* Santa Inês. Utilizamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e depoimentos dos sujeitos da pesquisa para evidenciar aspectos e contextos significativos para o estudo. Evidenciamos nas discussões desse capítulo o contexto local e a experiência da PA como uma proposta educativa gestada na aproximação do contexto institucional com os movimentos sociais camponeses do Vale do Jiquiriçá.

O quarto capítulo apresenta um delineamento sobre o percurso e as concepções metodológicas que nortearam a pesquisa. O capítulo se estrutura em de quatro seções. Na primeira, evidenciamos a abordagem do estudo, nossas inspirações e a influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais. Essa pesquisa se insere na perspectiva da abordagem qualitativa, visto que o objeto de estudo não pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos, mas envolve o universo dos fenômenos humanos dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por isso, entendemos que, ao abordar sobre permanência e desempenho escolar, as questões deste estudo incorporam a questão dos significados e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos.

Definimos e justificamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, por entendermos que essa é a melhor abordagem para subsidiar este estudo empírico, porque investigamos um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural. Nessa perspectiva, tomamos com referência Yin (2001), Lüdke e André (1986), Macedo (2010), Minayo (2013), dentre outros. Esses autores afirmam que, nesse tipo de estudo, a preocupação com o processo é maior que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador e a análise das informações tende a seguir um processo indutivo.

O estudo apresenta um objeto complexo, pois envolve a formação profissional do Técnico em Agropecuária no contexto da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e na Pedagogia da Alternância. Nossa investigação focaliza as questões de permanência e de desempenho escolar, sem nos furtar de abordar, mesmo que de forma breve, outros aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão do objeto em sua complexidade.

No percurso da pesquisa, baseamo-nos em outros pesquisadores que estudam a EJA e o PROEJA e optamos por substituir o êxito escolar por desempenho escolar ou percurso escolar. Pensamos que, ao optarmos pelo êxito, estaríamos nos comprometendo com dados quantitativos, assumindo metas para a formação, em detrimento de outras experiências formativas decorrentes da vivência cotidiana do curso. Entendemos que a aprendizagem é uma experiência social e também individual, não sendo necessário para este estudo considerar apenas a avaliação do desempenho, por meio de notas, visto que nem todo saber pode ser mensurado, e interessamo-nos por aspectos abrangentes da experiência e do desenvolvimento que caracterizam o desempenho escolar. Nosso estudo entende o desempenho escolar a partir da ótica do sujeito que aprende e do docente que ensina e que aprende enquanto ensina, na perspectiva da relação humanizadora discutida por Freire (2014a). O desempenho escolar é

compreendido a partir das aprendizagens significativas, das possibilidades alcançadas, dos desafios e limitações enfrentadas pelos sujeitos.

Na segunda seção do quarto capítulo, caracterizamos o local da pesquisa. Na terceira, delineamos a pesquisa exploratória e caracterizamos os sujeitos da pesquisa: participaram como sujeitos do estudo dez estudantes, oito docentes, dentre os quais dois gestores, e uma representante das comunidades. Definimos alguns critérios que subsidiaram a escolha dos sujeitos da amostra, bem como os instrumentos de coleta das informações: questionário, documentos, grupo focal e entrevistas. Apresentamos, na quarta seção, o delineamento da pesquisa de campo: os instrumentos, observações exploratórias e as primeiras impressões, o grupo focal e as entrevistas.

O quinto capítulo apresenta as tessituras e achados da pesquisa. Retomamos os referenciais teóricos que subsidiaram nossas escolhas e procedimentos, a fim de realizar as análises das informações. Ao evidenciarmos os achados da pesquisa, trouxemos as informações por meio das vozes dos sujeitos, ora explícitas, ora implícitas, impregnando de sentidos e significados as elucidações do estudo.

Adotamos a técnica de análise de conteúdo, parciais e complementares, por entendermos que esses procedimentos são necessários para sistematizar, categorizar e analisar as informações, com a finalidade de esclarecer a questão norteadora deste estudo. A compreensão do sentido das mensagens e dos fenômenos será, por dedução lógica, referenciada nos sujeitos, nos contextos e nos efeitos das mensagens. Nossas categorias de análises envolvem compreensões sobre a permanência e o desempenho escolar a partir da PA, da formação e do perfil docente, do planejamento pedagógico, do apoio das famílias, da socialização de conhecimentos, da experiência de vida e trabalho no campo e da formação nos movimentos sociais. Tomamos com referências, para a análise qualitativa do grupo focal e das entrevistas, os estudos de Bardin (1977), Gatti (2005), Macedo (2010), Szymanski (2011), dentre outros.

No último capítulo, retomamos alguns pontos do estudo para sintetizarmos e problematizarmos as questões que envolvem a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos da EJA na Educação Profissional Tecnológica e para indicarmos outras perspectivas construídas no percurso da pesquisa.

Destarte, a investigação que realizamos sinaliza também os avanços e a relevância das políticas públicas atuais em torno da EJA e a necessidade de um percurso metodológico contextualizado. Contudo, muito ainda há a ser feito.

1.1 DA SALA DE AULA PARA A PESQUISA: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO PERCURSO FORMATIVO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os processos formativos requerem que mulheres e homens sejam compreendidos em seus diferentes níveis, condições existenciais de ser e viver no mundo, e complexidades de sujeitos sociais, históricos, culturais e afetivos. Somos formados e movidos pelos nossos projetos de vida, potencialidades, errâncias e incompletudes (ARROYO, 2013).

O interesse pela EJA foi se revelando como campo de estudo, a partir da vivência acadêmica e pessoal³. Sou nascida na roça, filha de agricultor familiar semialfabetizado e de uma professora de classe multisseriada⁴.

Na infância, fui moradora da zona rural do município de Candiba (BA), cidade que fica a 826 km de Salvador. Nesse período, vivenciei itinerâncias, desafios e sonhos próprios desse universo de ser do interior do estado da Bahia e morar na roça. Essa experiência de ser e viver no campo⁵ contribuiu para o desenvolvimento de um olhar atencioso para a EJA, durante a minha formação acadêmica.

As reflexões que trago nesse texto revela que o processo de formação está imbricado na minha história de vida, desde a infância, marcada por resistências e envolvimento em lutas coletivas, com a convicção de que a consciência de mundo se deu na constante busca por direitos. A luta pelo direito ao acesso à escola, e por condições de nela permanecer, foi uma das batalhas mais reveladoras das condições desiguais pelas quais os sujeitos do campo vivenciam e, por isso, mobilizadoras de saberes no âmbito acadêmico.

Assim como muitas crianças do campo, estudei numa escola improvisada, precarizada, sem as mesmas condições que as escolas das cidades. Além disso, vivenciei nas relações

³ Na escrita geral do texto, optei por usar a primeira pessoa do plural, por considerar o processo de escrita como uma construção também coletiva entre orientando e orientador. Contudo, ao trazer para o texto as relações com o tema, retomo a minha trajetória de vida e formação, fazendo-me optar, portanto, pelo uso da primeira pessoa do singular.

⁴ Classe composta por estudantes de várias séries, compreendida entre a Educação infantil e fundamental I, com uma única professora. Tanto as aulas do ensino regular quanto as do Movimento de Educação de Base funcionavam em uma sala na casa da professora. Usava-se mobiliário improvisado: uma mesa grande arrodada de bancos de madeira.

⁵ As atuais discussões sobre a Educação do Campo buscam reconstruir uma escola comprometida e fortalecedora da cultura, da ciência, dos conhecimentos e valores dos homens e mulheres camponeses, rompendo com os modelos e ideias educacionais pautadas nos hábitos urbanos que colocavam o campo em uma posição de inferioridade em relação à cidade e as suas formas de sociabilidade (DEMARTINI, 1998; MOLINA, 2002; CALDART, 2012).

interpessoais na escola da cidade, a força do aspecto cultural de desvalorização das pessoas do campo em relação às pessoas da cidade, visto que são concebidas como desprovidas de saberes e culturas. Ao chegarem empoeirados à escola, muitas vezes, os estudantes do campo se sentem em condições desiguais e não se autorreconhecem como integrantes do universo escolar, marcado pelas características do meio urbano. Esse sentimento vivido por mim, e por muitos camponeses que se apresentam nas escolas com os pés sujos de terra, potencializa o sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar e isso me inquieta a buscar, enquanto trabalhadora da educação, outras perspectivas e faces da educação escolar.

Durante a minha trajetória escolar, experimentei situações nas quais minhas origens, meus costumes, meus dizeres, minha cultura e formas de ser e viver não eram considerados importantes. Ao contrário, eram desprezados, pois não coincidiam com os valores dos conhecimentos e cultura privilegiada e historicamente reproduzidos pela cultura escolar urbanocêntrica. Além disso, outros aspectos de precarização da escola no campo revelavam que o ensino no espaço rural era secundarizado e seus sujeitos eram relegados à sorte de encontrar boa vontade por parte das professoras em fazer todo o sacrifício para ensinar, fortalecendo a crença de que ser professor é um dom e que, somente por amor, se conseguiria dar aulas.

Vivenciei com o “povo da roça⁶” muitos valores, jeitos e modos de vida. Destaco, para esse contexto, os mutirões, ocasiões em que as famílias se reuniam em torno do trabalho, comungando uma tarefa. Trabalhávamos durante o dia e festejávamos à noite. Partilhávamos comida, bebida, ferramentas, dificuldades e alegrias. O mutirão era voluntário e colaborativo. Alguns iam pela folia das conversas, outros pelo sentimento de solidariedade. Este “povo da roça”, em sua maioria, não lia, nem escrevia, mas ensinava coisas de uma boniteza e de uma humanidade que penso ser essencial para a formação humana e para a educação escolar.

A concepção do espaço rural desenvolvida nos últimos tempos concebe a educação permeada por lutas por direitos e cidadania. Essas lutas se estendem aos modelos de escola, sugerindo uma reconstrução profunda e efetiva na educação no campo. Os povos dos campos reivindicam escolas, transporte, merenda, energia elétrica, água, entre outros direitos que lhes foram negados e negligenciados historicamente e invisibilizados pelas políticas públicas.

O atraso no atendimento às populações rurais quanto ao acesso à educação deixou muitas marcas, dentre as quais, destacam-se o analfabetismo e os indícios de má qualidade da

⁶ Expressão utilizada para caracterizar os homens e mulheres do campo que possuem hábitos, costumes, trabalho, modos de vestir e falar próprios do universo rural. Essas pessoas levam no corpo marcas do trabalho com a terra, sol, lama e suor.

educação ofertada. Para evidenciar essa situação, destaco que, nas décadas de 1960, 1970 e ainda no início da década de 1980, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste do país, o poder público admitia professor leigo⁷.

A minha formação escolar se iniciou na década de 1980 e 1990, no Ensino Fundamental I, em uma classe multisseriada na escola Municipal Otaviano Prado, localizada na fazenda Pedrinhas, em Candiba (BA), numa pequena sala improvisada na casa da professora (minha mãe). Naquela época, eram escassos os prédios escolares nas localidades rurais. Sem infraestrutura de cadeiras e mesas para estudo, usávamos uma mesa grande da professora, com bancos de madeira ao redor. Faltavam não só água potável, mas também material escolar, merenda, livros didáticos, biblioteca, e também os serviços de merendeira e faxineira, transporte, dentre outras coisas. Naquela região, poucos moradores do campo conseguiam estudar e concluir a educação básica por motivos socioeconômicos e culturais.

Na década de 1980 e 1990, na região de Candiba (BA), o Ensino Fundamental II só era ofertado na cidade, ou no distrito de Pilões, e o Ensino Médio era ofertado somente na cidade. Diante dessa oferta restrita, para frequentar as escolas, era preciso se deslocar para outros povoados ou cidades, o que restringia as possibilidades de estudo para muitos, principalmente aqueles que residiam nas regiões mais longínquas, visto que não havia uma política de transporte escolar estabelecida.

Na escola onde cursei o Ensino Fundamental I, também havia turmas de alfabetização de adultos. Eram integradas ao Movimento de Educação de Base (MEB), iniciativa da Igreja Católica de Candiba (BA) com as Comunidades Eclesiais de Base, inspirada nas ações do Movimento Popular, que ganharam expressividade nacional a partir de 1960. As aulas aconteciam à noite e o seu público-alvo era formado por adultos não alfabetizados. As campanhas de alfabetização do MEB aconteceram em parceria com organizações sociais, Igreja Católica e governos (EITERER e REIS, 2009, p. 182).

Por ocasião das aulas do MEB meu pai viu a oportunidade de retornar à escola, período que coincidia com a idade escolar dos filhos, sendo a esposa, também sua professora. Ele e eu vivenciamos a descoberta do mundo letrado e da vida, enquanto ele me ensinava fazer “conta de cabeça”, e eu o ajudava a fazer contas no papel. Essa experiência familiar tornou-se marcante, e bastante comum durante minha vida escolar na zona rural.

⁷ Cabe, no entanto, ressaltar que a maioria dos docentes das escolas rurais é mulher. São consideradas professoras leigas aquelas que não tinham formação específica em Magistério ou Normal Superior, mas que foram admitidas para ensinar, mediante cursos aligeirados, sendo que muitas delas não tinham completado o ensino médio.

Durante a adolescência e juventude, como professora, catequista, participante de grupos de jovens e associação de moradores da comunidade rural, foi possível partilhar, nos diversos espaços sociais, conhecimentos e reflexões que contribuíram para a minha formação política e profissional.

Em 1999, egressa do Magistério, prestei vestibular e fui aprovada no curso de Pedagogia (noturno), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB *Campus XII-Guanambi*, o qual me possibilitou vivenciar diversas experiências formativas, dentre as quais, a participação no curso de extensão de Formação para Professores Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Além disso, ressalto a contribuição, em minha graduação, da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, em que optei por realizá-lo em uma turma de jovens e adultos. Contudo, durante a graduação, nenhum componente tratou da modalidade EJA, tampouco da Educação do Campo.

Ao concluir a graduação, fui aprovada em um concurso público e atuei como professora na zona rural, em classe multisseriada do Ensino Fundamental I na escola Municipal Bom Jesus no Município de Caetitê- BA (2002 a 2004). Fui também professora do Fundamental II no colégio Municipal Milton Farias Dias Laranjeira, no município de Palmas de Monte Alto- BA (2004 a 2011).

Durante o exercício da docência no meio rural em classe multisseriada, as condições da escola rural ainda eram semelhantes aos anos iniciais de minha trajetória escolar, durante a década de 1980. Ou seja, transcorridos 23 anos entre os meus primeiros estudos e a minha graduação, poucas coisas haviam mudado. A diferença básica era a exigência da formação docente em nível superior. A formação em Pedagogia por si só não assegurava condições materiais e intelectuais para desenvolver o de trabalho docente e não tivemos oferta de formação continuada. Vivenciei, naquela escola, outros grandes desafios: (i) a falta de infraestrutura básica, como banheiro, luz elétrica, cadeira e material de limpeza; (ii) questões de precarização das atividades docentes, sendo destacável o pagamento de péssimo salário, com o qual arcava com as despesas de transporte para a escola, que ficava a cerca de 50 km de minha residência, ou então tinha que me submeter a pegar carona na BR 030, para economizar.

Muitas inquietações surgiram nesse contexto profissional, ao ver crianças, jovens e adultos do meio rural relegados à própria sorte, em condições precárias, sobrevivendo em situação de pobreza extrema. No contexto escolar, muitos alunos estavam em defasagem idade/série, em consequência de serem reprovados, ou de abandonarem a escola para trabalharem com a família. Muitos estudantes adolescentes e jovens frequentavam aulas ao

lado de crianças e pré-adolescentes, pois não havia turmas específicas para EJA em nenhuma etapa da educação básica nas regiões onde lecionei. O agravante é que esses jovens e adultos, apesar de demonstrarem muita vontade de concluir o ciclo formativo, acabavam abandonando a escola pela necessidade de lutarem pela sobrevivência. Em diversos momentos, por falta de opção, e pela falta de água, deixavam a escola para trabalhar nas fazendas vizinhas ou se mudavam com as famílias para temporadas de corte de cana no estado de São Paulo.

Quando eu ouvia os relatos dos estudantes sobre os desafios que enfrentavam para conciliarem estudo e trabalho, percebia que a escola precisava considerar as diversas e complexas existências dos sujeitos, as diferentes realidades, os diversos conhecimentos e formas de aprendizagem. Entendemos que as mudanças sociais no campo não resultam unicamente da escola e da formação, requerendo, então, outras ações, desde políticas públicas para o trabalho e renda até o fortalecimento da economia e da agricultura familiar, ou seja, ações conjuntas que proporcionem aos sujeitos condições de vida e trabalho dignas no seu lugar. Muitas famílias não gostariam de sair do campo, mas saem por falta de perspectiva de vida e trabalho.

As experiências que despertaram nosso interesse pela EJA, principalmente aquelas relacionadas às comunidades rurais, estão intimamente ligadas às experiências escolares dos estudantes jovens e adultos, às formas de vivenciarem os currículos, aos tempos escolares, aos processos de avaliação e às diferenças individuais e diversidades humanas que se fizeram presentes durante minha história de vida.

O desejo de estudar o PROEJA foi se formatando na relação profissional, enquanto Técnica em Assuntos Educacionais, na Reitoria do IF Baiano. A oferta da formação profissional na EJA é um dos objetivos dos Institutos Federais, integrada à missão institucional⁸. Diante do momento de expansão do PROEJA, é vislumbrada a necessidade de (re)construção da política institucional e de proposições pedagógicas frente ao desafio de pensar/repensar os cursos ofertados. Por meio dessa pesquisa, vislumbramos a possibilidade de desenvolver um olhar investigativo sobre uma das ofertas de curso instituídas, de modo que possamos analisar como se efetivaram os processos educativos da EJA, seus currículos e conhecimentos. Além de estudar as concepções desenvolvidas e (re)veladas no contexto do PROEJA, uma questão me motiva: ouvir os sujeitos e saber deles que tipo de escola querem e

⁸ A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, determina que, dentre os objetivos da instituição, artigo 7º, esteja a oferta de educação profissional aos jovens e adultos. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), a missão social do IF Baiano é oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

como percebem a formação que lhes é proporcionada. Acredito que aliado ou articulado a uma pesquisa coerente e importante como esta, a participação dos sujeitos envolvidos é um elemento fundante para que a educação possa superar os desafios presentes e alcançar novas perspectivas, mais humanizantes.

Estudar o PROEJA parece ser condição necessária para compreender as concepções político-pedagógicas e as práticas educativas inscritas no âmbito da Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas. Partimos do pressuposto de que é preciso primar por uma educação profissional que valorize e respeite os sujeitos da EJA, suas histórias de vida, suas culturas, meio ambiente e valores. Essa premissa nos impulsionou a perceber a escola como o espaço e o tempo de vivências mais humanizantes e ela deve estar atenta às constantes alterações e mudanças de paradigmas.

Para entendermos como os saberes das experiências evidenciados no contexto do curso e sua relação com os componentes curriculares, buscamos esclarecer as seguintes questões: quais os elementos do curso evidenciam a concepção e organização curricular? O que é descrito no Projeto Pedagógico do Curso se efetivou na prática? O que revelam as falas dos sujeitos? De que modo a PA é concebida e vivenciada pela instituição? Como essa experiência se materializou? Quais desafios e possibilidades emergiram no cotidiano? Nesse sentido, abordamos, na seção seguinte, algumas considerações sobre o campo do currículo e quais as contribuições desse campo para o estudo em foco.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO ESCOLAR E O CAMPO DA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A questão central para a Pedagogia não é que outras alternativas de ensino/aprendizagem para percursos mais exitosos na superação do abismo que os grupos populares trazem de sua condição inferiorizante, mas a questão central passa a ser como superar essas formas abissais, subalternizadas de pensar o povo e como construir um outro pensamento, um pensamento pedagógico pós-abissal. Outras Pedagogias inspiradas em outras epistemologias. (ARROYO, 2014, p.19)

Ao nos posicionarmos em defesa de uma escola democrática, humanizadora e capaz de garantir condições de aprendizagem aos sujeitos, concordamos com Miguel Arroyo, quando esse incita educadores e gestores a reconhecerem para quem, o que, por que e como

ensinar. No bojo dessa compreensão, é preciso considerar as bases políticas, históricas, socioeconômicas e culturais nas quais são produzidos os currículos e as ações pedagógicas. Acreditamos que, por meio da educação escolarizada, são validados conhecimentos historicamente construídos e o acesso aos mesmos envolve relações de poder.

Pacheco (2007, p. 204) confronta, de um lado, a teoria de instrução e a teoria crítica, num debate entre tradicionalistas e reconceitualistas, e, de outro, a dissonância entre discursos e práticas de construção do currículo ao nível da realidade. Para esse autor, o “ currículo não existe nem a partir de critérios meramente técnicos nem no corpo de sólidos argumentos teóricos”. A abordagem teórica que envolve os estudos curriculares é fundamental para que possamos compreender como e porque os conhecimentos são transformados em conteúdo de aprendizagem, levando em conta as práticas escolares em relação a outros referentes (políticos, profissionais, administrativos, jurídicos, entre outros) e as formas práticas de organização do sistema de ensino.

Assim, a teoria crítica é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais (PACHECO, 2007, p. 204).

Esse autor defende que é preciso desenvolver um olhar sobre a realidade, de modo a interligar a possibilidade de uma teoria crítica tanto nos discursos políticos e pedagógicos quanto nas práticas de construção do projeto educativo das escolas. As teorias críticas do currículo podem ajudar os professores a compreenderem que o currículo é algo que lhes pertence social e culturalmente e que a melhoria dos processos de aprendizagem e a formação humanista e crítica dos alunos exigem autorreflexão e comprometimento político.

As estruturas das sociedades capitalistas e globalizadas requerem das escolas a universalização de saberes, para que os trabalhadores e trabalhadoras sejam integrados às possibilidades de acesso aos conhecimentos, em razão das constantes modificações no mundo do trabalho e dos avanços tecnológicos. Nessas sociedades, a educação profissional se tornou condição primordial para a participação dos homens e mulheres nas atividades sociais, econômicas, políticas e culturais. Contudo, no estágio atual desse sistema, vivenciamos a crescente crise do trabalho, diversas formas de exploração, desvalorização, e expropriação da força de trabalhador. Ao estudarmos as experiências que os sujeitos consideram relevantes no

processo formativo escolar, pensamos que é preciso desvelar as percepções sobre o trabalho e a formação profissional, construídas pelos programas e políticas educacionais e aprendidas pelos sujeitos da educação (ARROYO, 2010, 2013, 2014; FRIGOTTO, 2013; TIRIBA e CIAVATTA, 2011).

Os contextos de ensino são essencialmente produtores de identidades e, no contexto das políticas de homogeneização da educação e da escola, os docentes são mais avaliados e responsabilizados pelo desempenho dos alunos nos mais diversos tipos de avaliações internas e externas do que pelo papel que desempenham na gestão nos processos de aprendizagem (KRESS, 2003 *apud* PACHECO, 2007). Busca-se, por meio de avaliações padronizadas, inserir perspectivas generalizadas de conhecimentos, sem levar em conta a ideia de que os currículos podem ser escritos e reescritos pelos seus autores no interior das comunidades educativas. O autor destaca que as pesquisas sobre os currículos escolares são fundamentais, pois

[...] a educação pública não é necessariamente idêntica à aquisição de conhecimento nas disciplinas acadêmicas tais como estas são institucionalizadas atualmente em escolas e universidades. O ponto de tal pesquisa não pode ser (só) melhorar os resultados de testes em exames estandardizados (para estabelecer direitos de ostentação para os políticos) ou preparar os estudantes para o sucesso nas salas de aula, embora nenhum educador possa se opor a ambas. O ponto de tal pesquisa é fortalecer o conteúdo intelectual do currículo escolar ao mesmo tempo que sugere o seu significado subjetivo e social (PINAR, 2006, p. 5 *apud* PACHECO, 2007, p. 201).

Para Silva, T., (2010, p. 29-30), as teorias críticas da educação causaram uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, ao desconfiarem do *status quo* e redirecionarem os estudos curriculares para as iniquidades sociais e injustiças que excluem. Para esse autor, a característica histórica do campo do currículo, seu poder discursivo e elucidativo, tem ocupado o lugar do debate e das concepções e práticas instituídas e instituintes, não mais legitimando reduções, pulverizações e concepções acríticas. Ao estudarmos o currículo escolar, é preciso considerarmos o contexto de relações em que esse artefato está imbricado.

Se o currículo define a qualidade e a natureza das opções formativas, é no processo de formação que são experienciados e instituídos seus poderes. Para Macedo (2013), ao realizar opções pedagógicas e optar por determinados valores, o currículo formativo cultiva uma ética e uma política e institui resistências, bifurcações, transgressões.

A partir das lutas dos sujeitos emergentes⁹ por reconhecimento de suas culturas, pelo direito do acesso ao saber, trabalho, ao lazer, entre outros, a escola é pressionada a repensar suas práticas e conhecimentos selecionados como formativos, bem como as bases epistemológicas dos seus currículos. Nesse contexto, o campo do currículo¹⁰ se constitui como objeto de interesse da sociedade, pois se configura como um dispositivo que concentra as relações entre sociedade, escola, saberes, práticas e conhecimentos escolares. Há uma compreensão de que os currículos¹¹ são orientados pela dinâmica da vida em sociedade, produzidos pelo sistema escolar e pelo amplo contexto social e econômico (MACEDO, 2013; MOREIRA e CANDAU, 2007; GOODSON, 2012).

Goodson (2012) e Macedo (2013) compreendem que o currículo não é um tema exclusivo do campo das ciências pedagógicas, é uma construção social. A concepção moderna de currículo requer um olhar atento sobre os sujeitos e suas culturas, as condições socioeconômicas, questões de gênero, etnia, orientação sexual, localização geográfica, dentre outros aspectos. A questão do currículo deve ser compreendida numa perspectiva histórica e contextual. Segundo esses autores, a fabricação do currículo é um processo social, cujas tessituras abarcam interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, legitimação e controle dos processos de dominação de raça, classe, etnia e gênero.

Moreira e Candau (2007) consideram a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do currículo. Para esses autores, as discussões sobre o currículo incorporam os conhecimentos escolares, os procedimentos de ensino-aprendizagem, as

⁹ Para Arroyo (2013), os sujeitos feitos desiguais e presentes na escola requerem mudanças profundas, sendo necessário repensar seus currículos, suas concepções de cultura e de conhecimento. Portanto, para esse autor, sujeitos emergentes são compreendidos por negros, mulheres, camponeses, pobres e marginalizados, que foram excluídos da escola e que, com a universalização da educação, estão ocupando os espaços escolares.

¹⁰ Pacheco (2007) destaca que os conceitos e métodos que envolvem o campo do currículo têm raízes híbridas, com contribuições de diferentes ramos do conhecimento, incluindo a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, recentemente, os Estudos Culturais. Para Pinar (2003;2004), *apud* Pacheco (2007), o currículo é uma “conversação complexa” e entendê-lo requer que se introduza no debate curricular a dissensão, isto é, reconhecer que “o entendimento se dá por meio da conversa, do conflito e da incerteza”. Para Macedo (2012), o currículo é uma tradição pedagógica inventada, um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar, dinamizar, conhecimentos e atividades, visando uma dada formação. O currículo se constitui como um campo no qual se debate, (re)cria, conceitua, pesquisa e divulga conhecimentos organizados para formar pessoas. Relaciona-se com outros campos de saberes, mas é uma invenção da Pedagogia, é um saber pedagógico. O currículo é um campo ideológico que ocupa uma posição política e ética. É produto das relações e das dinâmicas interativas com o saber.

¹¹ Macedo (2012) define currículo como uma “tradição inventada”, um artefato socioeducacional que se configura como um produto das dinâmicas e das relações interativas, vivendo e instituindo poderes. Segundo esse autor, o currículo se atualiza como um fenômeno complexo, um campo de tensão que, na prática, introduz elementos e problemas significativos, indica caminhos, travessias e chegadas, com olhar focado nos movimentos dos cenários socioeducacionais. Logo, o currículo como fato e como prática se situa no terreno das relações de poder.

relações sociais, os cenários em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos, as transformações, os valores e as identidades que pretendemos construir.

Para Moreira e Candau (2007), os currículos incorporam as experiências escolares, as relações sociais que, associadas ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, se desdobram em conhecimentos e contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Além das intenções curriculares inscritas, explicitadas e claramente percebidas, o currículo oculto também exerce seu poder.

Devemos entender como currículo oculto todo o arcabouço dos saberes ensinados e aprendidos por meio de valores, atitudes e outros inerentes às relações sociais empreendidas cotidianamente na escola. Para Apple (2013), essas construções simbólicas, de forma explícita ou implícita, são legitimadas e sedimentadas socialmente e personificadas no contexto dos currículos escolares. As escolas tendem a exigir pessoas e comportamentos padronizados a partir de modelos construídos socialmente. Assim, para aqueles que não se adaptam aos métodos, aos critérios de avaliação e de comportamento, a escola pode ser objeto de preconceito e estigmas.

A construção de uma escola democrática requer um olhar cuidadoso sobre o currículo explícito e oculto que se materializam nas escolas e nas salas de aulas. Para Arroyo (2007), os educadores que se comprometem em participar criticamente da construção de currículos mais democráticos e fecundos, devem reconhecer como direito de todos ao acesso aos conhecimentos construídos que circulam nos diferentes espaços sociais.

Moreira e Candau (2007) consideram que o âmbito de referência, produção e estudo dos currículos são as universidades e os centros de pesquisa. Contudo, esses estudos não podem acontecer desvinculados do mundo do trabalho, do desenvolvimento tecnológico, das atividades desportivas e corporais, das produções artísticas, do campo da saúde e das diversas formas de exercício da cidadania e movimentos sociais.

Partimos desses pressupostos para reafirmarmos o entendimento de que o currículo não é neutro ou linear, nem está pronto e acabado. Ao contrário, constitui-se como um campo de disputa, de poder que está em constante atualização, fazendo-se e refazendo-se na dinâmica social vivida, reflexiva e dialogada (MACEDO, 2013; GOODSON, 2012). Nesse sentido, a discussão sobre o currículo é importante para compreendermos a experiência da Pedagogia da Alternância na Educação Profissional de Jovens e Adultos desenvolvida no IF Baiano, *Campus Santa Inês*.

1.3 INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO DA EJA

As pesquisas das Ciências Sociais aliadas às pesquisas no campo da Educação, especialmente no Brasil, apontam que a construção da escola e dos sistemas de ensino assumiu padrões de saberes ocidentais e se manteve aliados à ideologia dominante. Numa sociedade classista, que privilegia alguns grupos, em detrimento de outros, esse conjunto de aspectos, presentes desde a invenção da escola, fez dela um aparelho ideológico do Estado, que, de forma explícita ou dissimulada, reproduz as desigualdades e legitima as diversas formas de exploração. Esse olhar crítico sobre a escola é um importante contraponto para entendermos a construção da EJA como modalidade educacional e como de campo de estudos.

A educação escolar como responsabilidade do Estado surge em um contexto de transição de uma sociedade agrário-tradicional para urbano-industrial, marcada pela ascensão e consolidação da burguesia. O discurso pedagógico burguês destacava a importância da educação de base para todos e vai passando por alterações, com a influência de mercado consumidor e as necessidades da economia. Nesse contexto de mudanças econômicas e sociais, era preciso desenvolver e promover o espírito de cálculos e de economia nos empresários, assim como ensinar a disciplina para os trabalhadores, desenvolvendo neles a ideia de que deveriam viver para trabalhar. Essa concepção de ensino visava promover e consolidar o modelo de sociedade capitalista. É fato que os discursos, atos normativos e orientações pedagógicas envolvem forças ideológicas, políticas e culturais (VENTURA, 2001; TIRIBA e CIAVATTA, 2011).

Nas sociedades capitalistas, o pensamento político-pedagógico privilegia a educação escolar e os processos educativos como constituintes das transformações na vida material, na ordem política, nas formas de participação na história e no convívio social. Esse movimento faz parte de um processo de interpretação de constituição das sociedades modernas e não é único de educadores e políticos. A nova ordem capitalista coloca a educação como mecanismo central de controle, exaltando a racionalidade, a civilização, a liberdade e a participação. Da educação, é esperado o milagre de configurar o novo homem livre para o mercado econômico, social e político. Os sujeitos de participação são os cultos, os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e os educados. As camadas populares ainda são consideradas como bárbaras demais e não capacitadas para o

uso racional da liberdade e da participação, assim a educação seria o meio de conquistar a liberdade, mesmo que essa seja vigiada e limitada. (ARROYO, 2010, p.39-43).

Várias vertentes de pensamentos se propuseram a pensar a natureza da educação com diferentes objetivos, desde a organização de métodos até os ajustes de metodologias, reelaboração de princípios, avaliação procedimentos e finalidades. De modo geral, pretendem verificar a validade e os efeitos da educação escolar na formação da sociedade. Dentre as principais correntes pedagógicas, destacam-se a tradicional, a tecnicista, a escola nova, a crítico reprodutivistas e a histórico-crítica.

Ao formular questões acerca da produção do mundo cultural e escolar, Pierre Bourdieu introduziu estudos sociológicos sobre a Educação, rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e elaborando uma crítica ao mito do dom. Ele instituiu uma perspectiva teórico-crítica radical e original que articula teoria e práticas sociais para revelar como são transmitidas e reproduzidas as relações sociais por meio dos saberes escolares.

[...] o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como primárias (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares” as ações pedagógicas voltadas para tais fins (BOURDIEU, 2013, p.59).

Entendemos que a educação escolar está inserida num campo de tensões e disputas, colocando em pauta saberes, identidades e poder, permeados pelos currículos, aqui considerados como lugar, espaço, território no qual se travam relações de poder e se forjam identidades. Para nós, currículo também é texto, discurso, documento (SILVA, T., 2010, p.150).

Tomaremos como referência o conceito de conhecimento praxiológico, como desenvolvido por Bourdieu, para abordar as questões que envolvem a permanência e o percurso escolar na EJA. Essa opção se pauta nas contribuições do autor para a estruturação do pensamento educacional, ao abordar questões de relações existentes entre o sistema de ensino e as estruturas de classes, revelando que a escola contribui para legitimar socialmente as desigualdades, constituindo-se, então, como um dos principais mecanismos de violência simbólica, exercida pelo sistema educativo e seus agentes.

No final da década de 1960, Pierre Bourdieu, pensador francês das áreas de Sociologia, Filosofia e Educação, sistematizou os seus estudos e desenvolveu a sua teoria, partindo do princípio de que toda ação humana é movida por interesse. O contexto histórico e a própria trajetória de vida de Bourdieu o influenciaram a desenvolver, em suas obras, questionamentos sobre os sistemas de ensino, que, para ele, contribuíam para a manutenção do modelo de estrutura social existente e, por isso, precisavam ser desvelados.

Pierre Bourdieu introduziu a função crítica na análise dos mecanismos de dominação e da produção de ideias, desenvolvendo estudos sobre a cultura e as práticas culturais, com o objetivo de desvelar os processos de transmissão cultural pela família e pelas instituições de ensino. Esse autor revolucionou o pensamento crítico educacional, ao tratar as desigualdades escolares, a partir dos conceitos de violência simbólica, campo e capital (em suas várias dimensões), que, articulados entre si e aplicados ao campo escolar, são utilizados para desvendar as relações existentes entre a ordem social e as práticas educativas.

A teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, a partir de um sistema aberto de interpretação e de conceitos, demonstra as relações existentes nos espaços sociais e suas dinâmicas, reconhecendo e abarcando a pluralidade e complexidade dos elementos constituidores da realidade social. Ele instituiu um pensamento que visava superar as dicotomias, especialmente entre a fenomenologia e a objetividade, enfatizando, por meio de sua teoria e método, que, para entender e explicar a transformação da sociedade e a ação dos indivíduos, era cabível analisar tanto os conhecimentos subjetivos quanto os objetivos. Em decorrência dessa compreensão, defendeu a construção de outro tipo de conhecimento, capaz de articular o ator social e a estrutura social, cuja abordagem epistemológica foi conceituada por ele como conhecimento praxiológico. O conhecimento praxiológico teria como objeto:

[...] não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las (BOURDIEU, 1972, p. 163 *apud* ORTIZ, 1983, p. 8).

O conhecimento praxiológico não se constitui de uma simples junção de concepções. Ao considerar o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, introduz questionamentos acerca das condições, das possibilidades e dos limites do ponto de vista objetivante de apreensão das práticas cujo princípio gerador está situado no próprio movimento de sua efetivação (ORTIZ, 1983).

Ao partirmos dos aspectos centrais da teoria do conhecimento praxiológico, optamos para este estudo a noção de *habittus*, de campo, capital social, capital cultural e violência simbólica para discutirmos o contexto escolar e as suas inter-relações.

1.3.1 O *habittus*

A noção de *habittus* é definida por Bourdieu como um

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingí-lo, mas senso ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU 1972, p. 165 *apud* ORTIZ, 1983, p. 15).

Nesse sentido, Ortiz (1983) esclarece que o *habittus* é produto das relações sociais e tende a conformar e orientar a ação e assegurar a reprodução das relações sociais delineadas por ele. Nesse processo, a interiorização dos valores, normas e princípios sociais pelos sujeitos, a adequação de suas ações e a realidade objetiva da sociedade, ultrapassa as intenções conscientes.

Ao considerarmos o *habittus* e o campo como conceitos fundamentais para entendermos os espaços sociais, esse estudo almeja estabelecer diálogos com o campo da EJA, suas lutas e disputas. Para Bourdieu, o trabalho pedagógico abarca as dimensões históricas e sociais que reproduzem as relações hierarquizadas que estruturam a sociedade global, exercendo o poder da dominação.

A dominação é exercida tanto pelo discurso ideológico quanto pela lógica que ordena a representação social. É nos sistemas generativos que o *habittus* se sustenta, pois esses antecedem e orientam a ação e dão origem a outros esquemas generativos que orientam a apreensão do mundo enquanto conhecimento. Enquanto sistema de disposições duráveis, o *habittus* é concebido como matriz de percepção, apreciação e ação que se realiza em determinadas condições sociais.

A prática, definida como o produto da relação dialética entre uma situação e um *habittus*, ocorre no seio de um espaço que transcende as relações entre os atores. Nesse sentido, a situação particular de um ator social se encontra objetivamente estruturada, e a

adequação entre o *habitus* e a situação é o fundamento da teoria da prática, levando em consideração tanto as necessidades dos sujeitos quanto a objetividade da sociedade.

1.3.2 O campo

O *locus* onde se travam as lutas concorrenciais entre os atores em torno de interesses específicos caracteriza o que Bourdieu define como campo (ORTIZ, 1983, p. 19). O campo não é o resultado das ações individuais dos agentes, é o espaço onde se manifestam as relações de poder e se estrutura a partir da distribuição desigual do capital social, podendo ser referenciado a partir de dois polos opostos: os dominantes e os dominados.

Destaca-se a coexistência de diferentes campos dentro dos espaços sociais, concebidos como espaços de lutas e poder, politicamente organizados visando à satisfação do grupo. Os campos surgem a partir de um processo de especialização e de autonomização da sociedade moderna, cujos interesses em disputa estão sempre em pauta. Cada campo precisa estabelecer com clareza a sua estratégia e ação. Bourdieu destaca que os processos de especialização e autonomização dos campos são longos e lentos, abarcando uma variedade de interesses em disputa no interior de cada campo e entre os diferentes campos. A título de exemplificação dos diferentes campos coexistentes no espaço social, Bourdieu destaca: campo econômico, campo político, campo universitário, campo artístico, campo religioso, campo científico, campo simbólico, campo jurídico, campo cultural, entre outros.

1.3.3 O *habitus*, o campo e a educação

Bourdieu afirma que não existe neutralidade nas ações e que toda realização coloca em jogo uma série de interesses. A divisão do campo social em dominantes e dominados implica práticas ortodoxas, referentes aos dominantes, que pretendem conservar intacto o capital social acumulado, e heterodoxas, referentes aos dominados, que tendem a desacreditar os dominantes.

Para manter a conservação das práticas ortodoxas, os dominantes contam com uma série de instituições e mecanismos que lhes assegurem o estatuto de dominação. De outra

forma, os dominados expressam seu inconformismo por meio da subversão, no entanto, essa estratégia se desenvolve sem que se contestem fundamentalmente os princípios que regem a estruturação do campo.

Ortiz (1983) destaca que a ortodoxia e a heterodoxia, apesar de antagônicas, participam dos mesmos pressupostos que ordenam o funcionamento do campo, pois dominados e dominantes são necessariamente coniventes, adversários e cúmplices, e a convivência entre os agentes determina o consenso a respeito da situação social. As posições sociais ocupadas pelos agentes estão relacionadas aos bens simbólicos que consomem, conforme o capital econômico e cultural de que usufruem.

O *habitus* assegura a interiorização da exterioridade, adequando a ação do agente à sua posição social e objetivando as diferenças de classe e relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. As condições de existência, produto das condições objetivas idênticas destinadas a exercer um efeito de universalização, tendem a produzir a homogeneidade dos *habitus*, tendo como princípio uma harmonização objetiva das práticas, conferindo a regularidade e a objetividade que definem a racionalidade e que as fazem ser vividas como evidentes, necessárias, inteligíveis e previsíveis por todos os agentes.

Se partirmos do entendimento de que o campo é um espaço de relações de poder, devemos assumi-lo como um sistema de forças onde os agentes lutam para colocar em prática o capital adquirido. A noção de campo enquanto lugar da defesa dos interesses de grupos, pessoas e instituições, da elaboração da teoria e prática, da proximidade, convergência e reconhecimento de projetos políticos, culturais, sociais, econômicos e educacionais nos conduz a pensar a escola e os processos de ensino-aprendizagem como um campo.

A escola ocupa um espaço primordial de conformação, coexistindo, no seio de suas atividades, com a resistência, a subversão e a possibilidade de promover transformação. Para Bourdieu, o que se via como igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social caracterizava um sistema de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, as desigualdades escolares são reflexos de um conjunto de desigualdades sociais e o desempenho dos estudantes não pode ser analisado e compreendido enquanto dom individual, posto que a escola, por meios dos conhecimentos selecionados e linguagem utilizada, legitima a superioridade cultural de indivíduos das classes dominantes. Logo, o acesso a essa estrutura escolar não poderia garantir a superação das desigualdades de oportunidades entre os indivíduos.

1.3.4 A escola e a violência simbólica

A violência simbólica nunca é exercida sem uma forma de cumplicidade. É exercida de forma consciente ou inconsciente por passadores e importadores de produtos culturais, que corroboram o processo de conversão coletiva de mundialização do império de benefícios materiais e simbólicos. Bourdieu esclarece que a violência simbólica implica a ideia de submissão, subordinação e miséria, afirmando que “as formas sob as quais os indivíduos procuram fazer reconhecer sua existência e seu pertencimento pelo Estado variam segundo os lugares e os momentos em função das tradições históricas e constituem sempre um motivo de lutas na história” (BOURDIEU, 2013, p. 39).

O conceito de violência simbólica contribui para romper com as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta. A teoria da reprodução no sistema de ensino tem como centro a ação pedagógica como violência simbólica, considerando que o sistema de ensino não é neutro. Ele seleciona e legitima uma determinada cultura. Nesse sentido, ao selecionarem um determinado conhecimento, as ciências contribuem para manutenção de uma ordem social que privilegia um saber em detrimento de outros.

1.3.5 O currículo, o capital social e a violência simbólica

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento, ou em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedade comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentemente e úteis (BOURDIEU, 2013, p.75).

O volume de capital social depende da extensão e do volume do capital econômico, cultural ou simbólico que cada um daqueles que fazem parte da rede de relações mobilizadas possui. As trocas que os indivíduos instituem supõem o reconhecimento de homogeneidade e efeito multiplicador sobre o capital possuído individualmente.

A violência simbólica é uma imposição arbitrária que, de forma dissimulada, reproduz as concepções dos grupos dominantes, fazendo com que se perpetuem os privilégios na transmissão de poder. A ação do privilégio cultural nem sempre é percebida, pois o *ethos* e o

capital cultural são transmitidos pelas famílias de forma mais indireta que direta e compõem um sistema de valores implícitos e completamente interiorizados que contribuem para definir as atitudes dos sujeitos face ao capital cultural.

Nesse aspecto, a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar, caracterizada pelo capital linguístico e cultural que as classes desprivilegiadas não podem adquirir, senão penosamente, atitudes e aptidões da cultura aristocrática, da cultura legítima e saber erudito.

A herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e influencia fortemente as taxas de êxito (BOURDIEU, 2013, p. 45). Para Bourdieu, as chances de serem bem-sucedidas dependem, portanto, do nível cultural fruto da herança do meio familiar.

Nesse sentido, a pequena burguesia se adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfação das expectativas, em função do prestígio cultural, ao passo que, nas classes que não encontram oportunidades objetivas, o processo de interiorização é transformado em espécie de desesperanças subjetivas.

Quanto ao discurso de educação democrática, Bourdieu nos alerta quanto à aparente equidade formal que sanciona, consagra e legitima as desigualdades, transformando as desigualdades de fato em desigualdades de direito.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade à qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 2013, p. 59).

O sucesso excepcional de alguns indivíduos durante a trajetória escolar não pode ser compreendido misticamente como uma simples questão de trabalho e dom, pois isso poderá contribuir para disfarçar as desigualdades culturais e perpetuação das desigualdades frente à escola. Para Bourdieu, a revolta é o desajustamento entre o *habitus* e a situação objetiva, ao passo que o ajustamento reforça e reprodução das condições sociais.

O conceito de autonomia desenvolvido por Bourdieu implica a existência de uma relativa independência dos campos em relação às transformações político-econômicas que ocorrem na sociedade. Para ele, o princípio da autonomia está ligado à ideia de reprodução, ao considerar a subversão como estratégia ritualística. Nesse sentido, a história do campo é a que se faz através das lutas entre os concorrentes no interior do campo. Sendo o campo lócus do consenso, a história se desvenda como reprodução.

Destacamos que a educação é um ato político e, por isso, a separação entre educação e política é uma estratégia astutamente produzida e perigosa (FREIRE, 1981, p.118), pois, não há lugar no processo educativo para a ingenuidade. Mas, como pensar a mudança a partir das teorias críticas do currículo? Para Gramsci, toda hegemonia é sempre o momento de reprodução e de transformação. De nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza e para que fins (ORTIZ, 1983, p.29).

Além da teoria crítica do currículo, discutida por Pacheco (2007), Goodson (2012), Giroux e Simon (2013) e Macedo (2013), buscaremos aproximações teóricas com Freire (2014a; 2014b) e Miguel Arroyo (2013), autores que acreditam no poder transformador da escola e dos movimentos sociais, para a construção de uma educação na perspectiva da resistência, emancipação e libertação. A partir desse referencial, será realizada a triangulação das informações.

1.4 O CONTEXTO DA EJA: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

A sociedade brasileira é marcada pelos processos de colonização, dominação e subordinação capitalista. Nesse contexto, os padrões preestabelecidos em favor dos mais abastados definiram as relações de trabalho, a cultura, os saberes, dentre outros, discriminando o acesso aos bens culturais e materiais. Contudo, em diversos momentos, vivenciamos mobilizações contestadoras dessa lógica e os movimentos sociais ocuparam um importante espaço de luta e de pressão popular por mais cidadania. Compartilhando gritos, os diversos movimentos promoveram avanços políticos, civis e sociais e apontaram direções rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais cidadã.

A educação dos trabalhadores na sociedade capitalista está relacionada à passagem de um sistema de produção baseado na manufatura para a produção industrializada e da construção do homem como trabalhador. Quando a ferramenta deixa de ser de posse do trabalhador e passa a ser do empregador, a força de trabalho passou a ser compreendida como mercadoria a ser vendida. A lógica da produção da mercadoria compreende a divisão do trabalho em diferentes partes. Os trabalhadores parcelares não produzem mercadoria e o produto final é coletivo, sob a regência do dono do capital. Ao capitalista, não basta a posse

dos instrumentos de produção e do sobretrabalho, era preciso dispor do que vender ou trocar. É nesse contexto que surge o conceito de homem trabalhador (BUFFA, 2010, p. 10-17).

A Revolução industrial no século XVIII consagrou a consolidação do sistema capitalista, com a implantação das grandes indústrias modernas. A relação estabelecida pelo capitalismo envolve a competitividade, o comércio e o intercâmbio de mercadorias. É um modelo de desenvolvimento em favor do consumo, marcado pela ruptura da relação homem-natureza e exclusão da relação de complementariedade, prevalecendo a relação de supremacia econômica.

Nos séculos XX e XXI, o modelo capitalista não consegue associar crescimento e progresso. Ocorrem alterações nos cenários social, econômico e ambiental, com profundas desigualdades, seguidas pelo processo de desumanização. A educação escolar se tornou um mecanismo de manutenção do modelo de sociedade capitalista, baseando-se em uma formação dualista, caracterizada por um modelo de educação para os trabalhadores e outro para as elites. Assim, tem alimentado, em diferentes contextos e épocas, formas arbitrárias e seletivas de promoção, repartição dos bens e das riquezas, acesso aos direitos sociais, civis e políticos e vivência plena da cidadania.

A oferta da EJA como um direito social com previsão orçamentária só foi assegurada pela Constituição de 1988¹², por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Contudo, essa modalidade ainda vivencia muitas formas de negligências. A Lei 9.394/96, Art. 4º, estabelece que o Estado tem o dever de educar e deverá assegurar o direito à educação escolar, mediante a garantia de condições de acesso e permanência aos trabalhadores e que essas condições devem levar em conta as características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades dos sujeitos da EJA.

Não basta reconhecer avanços, conquistas e lutas da classe trabalhadora por formação, pois muitos jovens e adultos ainda não concluíram as etapas da Educação Básica. Hadadd (2007) indica que a EJA carece de uma política de educação em que os sistemas de ensino estejam articulados e desenvolvam ações que permitam aos jovens e adultos o acesso e a garantia das condições de aprendizagem.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que havia, no Brasil, 13,2 milhões de pessoas analfabetas na faixa etária de 15 anos ou mais, no ano de 2012. As pesquisas do

¹²A Constituição Federal de 1988 estabelece como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2013, revelaram que a maioria dos estudantes da EJA tem entre 15 a 44 anos, representando 86,1% do total de matriculados na modalidade.

Os dados do relatório técnico do censo escolar do INEP (2013) apontam que as matrículas de estudantes da EJA na Educação Básica no ano de 2013 diminuíram 3,4%, significando 134 mil matrículas a menos.

O Relatório Preliminar Educação para Todos¹³ mostra que houve um avanço considerável na Alfabetização de Adultos, no período de 1999 a 2012. No ano de 1999, o índice de alfabetizados, com idade de 15 anos ou mais, foi de 86,7% e, em 2012, aumentou para 91,3%. O analfabetismo funcional¹⁴, nessa mesma faixa etária, também decresceu de 27,3%, em 2001, para 18,3%, em 2012, o que representa uma redução em torno de 33% para o período.

As pesquisas do IBGE (2012) constataram uma diminuição de 20,9% do quantitativo de matrículas na modalidade EJA, de 2007 para 2012. Contudo, o quantitativo de pessoas, na mesma faixa etária e que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, era de 26,7 milhões. Nesse aspecto, verificamos que a EJA ainda é uma modalidade que demanda expansão da oferta.

O Pnad/IBGE (2013) divulgou que 64,9% das matrículas na Educação Básica na EJA foram para o Ensino Fundamental e 35,1% para o Ensino Médio. Os dados indicam que a transição entre as etapas não vem ocorrendo de forma contígua (Pnad/IBGE 2013).

O Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional da Educação (PNE), estabeleceu vinte metas para a melhoria da oferta da Educação Nacional, em todos os níveis e modalidades. Em relação à EJA, a meta nove do PNE (2014, p.35) visa “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até 2020, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) taxa de analfabetismo funcional”. A meta dez do PNE (2014,

¹³O Relatório Nacional deverá mostrar resultados e estratégias adotadas pelo Brasil, frente aos compromissos assumidos para a melhoria da educação de crianças, jovens e adultos no período de 2000 a 2015. O documento será apresentado à UNESCO, juntamente com outros países da América Latina, durante a próxima Conferência Mundial de Educação para Todos, a se realizar na Coreia, em 2015. Esses compromissos vêm sendo afirmados e reavaliados, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A última conferência reuniu 164 países e definiu um amplo conjunto frente aos desafios a serem enfrentados, dentre eles a alfabetização e universalização da educação aos Jovens e Adultos.

¹⁴Conforme descrito no Relatório preliminar da Educação para Todos 2014 (p. 14), é considerado analfabeto funcional os sujeitos com mais de 15 anos de idade e menos de 4 anos de estudo.

p.37) tem como objetivo ampliar, em, no mínimo, 25%, as matrículas na EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Nos últimos anos, acompanhamos algumas modificações nas formas de oferta de cursos da Educação Profissional, a saber: educação profissional técnica integrada ao ensino médio, educação profissional técnica concomitante ao ensino médio, formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental, formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio, formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio.

Na esfera federal, o Ministério da Educação, responsável pelo desenvolvimento de políticas educacionais, comporta três importantes secretarias que fomentam a formação: a Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável pelas políticas de ensino regular e obrigatório, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). No âmbito nacional, o Ministério da Educação tem promovido a formação profissional e tecnológica, por meio de três programas: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o PROEJA e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

Machado (2009) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e a criação da SECADI significam os principais avanços para o campo da EJA, garantindo um órgão responsável por gerir recursos e um lugar nas políticas públicas para essa modalidade. A partir da implementação dos princípios da LDB nº 9.394/96, foram registrados mais acessos à escola, com significativo aumento de números de matriculados. A luta pelo direito à educação implica, além de mais acesso à escola, a produção de conhecimentos desenvolvidos no mundo da cultura e dos espaços diversos de convívio social, com o reconhecimento dos modos e saberes que os sujeitos da EJA vão constituindo.

O Relatório da Educação Para Todos no Brasil (2014, p.39) destaca que, entre 2006 e 2012, mais de 30 mil matrículas nos cursos PROEJA foram contabilizadas nas instituições de ensino da Rede Federal. Esse aumento de matrículas é decorrente, dentre outros fatores, da ampliação da Rede Federal de ensino profissional, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), e é formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), dois Centros Federais de

Educação Tecnológica (CEFET), 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

Esperava-se que além da expansão do número de vagas e cursos houvesse melhoria expressiva no que tange ao acesso e permanência do público da EJA aos cursos do Ensino Profissional. Contudo, mesmo com investimentos em expansão na oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades, muitos problemas desafiam as instituições, dentre os quais, a evasão, e a forte tendência ao fechamento de turmas (MACHADO, 2011).

Acreditamos que as políticas de expansão das oportunidades formativas devem ser acompanhadas de fatores qualitativos que assegurem aos sujeitos o acesso aos conhecimentos, levando-se em consideração as condições de vulnerabilidade socioeconômicas, diversidades culturais, especificidades geográficas e regionais das populações. Nesse sentido, entendemos que as lutas por mais oportunidades transcendem às ações pontuais de certificação, mediante a oferta de cursos aligeirados. Para nós, o desempenho escolar configura-se como um processo de formação capaz de garantir aos sujeitos a conclusão dos percursos formativos, sem interrupção, com condições de aproveitamento e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Freire (2014a) considera a prática educativa como um elemento a favor da autonomia dos educandos. Para esse autor, educar envolve o empoderamento político do sujeito, o desenvolvimento da capacidade científica e do domínio técnico. É a partir dessa perspectiva que entendemos e definimos o desempenho escolar no PROEJA.

Ao discutir os marcos históricos da EJA, Jaqueline Ventura (2011) estabelece inter-relações do desenvolvimento da EJA com o cenário mais geral do desenvolvimento capitalista brasileiro. A autora destaca que a origem e a trajetória da EJA são marcadas pelas realidades dinâmicas e contraditórias que perpassam os grupos sociais e as condições reais com que a classe trabalhadora produz a própria existência.

Para Di Pierro (2005), os sujeitos da EJA pertencem às parcelas mais empobrecidas da classe trabalhadora, os subalternizados e os excluídos da escola. Apesar do reconhecimento dos altos índices de analfabetismo no país, a EJA parecia ser um assunto alheio ao sistema regular de ensino, um problema a ser erradicado. Ao analisar as ações educativas, percebemos marcas do descaso do Estado com essa modalidade.

Uma educação a serviço da mudança histórico-social se dá no contexto em que a (re)construção de saberes é mais importante que a reprodução bancária de conhecimentos prontos. Nessa perspectiva, Freire (2014b) afirma que ensinar não é transferir conhecimentos, e só há sentido quando ensinar se transforma na experiência fundante de aprender. O processo

de ensino-aprendizagem, enquanto ação autêntica e significativa, envolve a comunicação dialógica e o desenvolvimento da consciência crítica-reflexiva dos sujeitos. É um processo dialógico, democrático e fundante, pois quem ensina também aprende. A educação que almeja alcançar a transformação social só acontece no coletivo, por meio das experiências vividas, refletidas e reinventadas (FREIRE, 2014b).

Acreditamos que as experiências e dinâmicas escolares, as intervenções, as rupturas, as tensões e a inovação revelam os sentidos das práticas curriculares. Nessa perspectiva, compreendemos que os percursos da EJA devem contemplar aspectos teóricos e práticos, para que possamos ressignificar nossas ações, colaborando para que esse campo se fortaleça e possa de fato se construir como um direito reconhecido e instituído.

1.5 A EJA NO IF BAIANO: INQUIETAÇÕES E DIRECIONAMENTOS

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (2015) estabelece, entre as finalidades e competências do IF Baiano, a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para Jovens e Adultos, prioritariamente em cursos integrados, em consonância com a Lei nº 11.892 de 2008.

No processo seletivo de 2015, dois cursos do PROEJA foram ofertados: Técnico em Cozinha, noturno, *campus* Catu, e Técnico em Informática, vespertino, *campus* Guanambi. No processo seletivo para o ano de 2016, estão sendo ofertados seis cursos, com 220 vagas. Destaca-se a previsão de oferta dos cursos PROEJA na Pedagogia da Alternância em Santa Inês e Serrinha, conforme mostrado a seguir no quadro de vagas, Edital nº 67/2015.

Quadro 1 - Quadro de Vagas Processo Seletivo 2016 por *campus*- PROEJA

CAMPUS	CURSO	TURNO DE OFERTA	FORMA DE ARTICULAÇÃO	ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLA PÚBLICA				ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	TOTAL VAGAS COTAS	AMPLA CONCORRÊNCIA	TOTAL DE VAGAS
				Estudantes com Renda Familiar Bruta igual ou inferior a 1,5 Salários Mínimos		Estudantes com Renda Familiar Bruta superior a 1,5 Salários Mínimos					
				Estudantes Pretos, Pardos e Indígenas	Demais Etnias/Raças	Estudantes Pretos, Pardos e Indígenas	Demais Etnias/Raças				
CATU	TÉCNICO EM COZINHA - PROEJA	NOTURNO	INTEGRADA	12	7	4	2	2	27	8	35
GOV. MANGABEIRA	TÉCNICO EM COZINHA - PROEJA	VESPERTINO	INTEGRADA	12	7	4	2	2	27	8	35
	TÉCNICO EM COZINHA - PROEJA	NOTURNO	INTEGRADA	12	7	4	2	2	27	8	35
GUANAMBI	TÉCNICO EM INFORMÁTICA - PROEJA	DIURNO/ INTEGRAL	INTEGRADA	14	8	4	2	2	30	10	40
SANTA INÊS	TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - PROEJA	DIURNO/ INTEGRAL	INTEGRADA/ ALTERNÂNCIA	12	7	4	2	2	27	8	35
SERRINHA	TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA - PROEJA	NOTURNO	INTEGRADA/ ALTERNÂNCIA	14	8	4	2	2	30	10	40

Fonte – Anexo I do Edital nº 67/2015, Processo seletivo IF Baiano 2016.

O processo de expansão da oferta de cursos deve garantir que a instituições valorizem e respeitem os sujeitos da EJA, suas histórias de vida, culturas e meio ambiente. A EJA requer esforços conjuntos na (re)construção da política institucional e das proposições estruturantes para o fortalecimento dessa modalidade no IF Baiano. Cremos que não basta abrir cursos e acreditar que estamos promovendo o acesso à educação. É preciso garantir uma formação de qualidade, levando em conta a existência de uma diversidade de aspectos, dentre os quais: (i) a necessidade de reestruturação curricular dos cursos em estrita relação com as condições materiais, de vida e trabalho dos sujeitos; (ii) as condições estruturais da escola, as relações estabelecidas durante o processo de escolarização; (iii) o investimento na formação dos professores; (iv) a clareza quanto às concepções histórico-filosóficas que devem orientar os cursos profissionalizantes, bem como que conhecimentos estão e devem ser produzidos na escola, dentre outros.

Consideramos que o PROEJA no IF Baiano culmina com a possibilidade de ampliação de oferta de formação em EJA na Bahia. O curso de Agropecuária que propomos a estudar se estruturou a partir da demanda da comunidade. Fora ofertado no esteio da PA e fundamentado a partir dos princípios da Educação do Campo.

Para subsidiar nosso entendimento das questões de permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA), buscamos estabelecer uma rede de inter-relações em torno do nosso objeto de estudo. Consideramos aspectos estruturais e estruturantes do ambiente escolar e do campo da EJA e abordamos as contribuições de outros estudos e pesquisas sobre a educação profissional na EJA e as políticas educacionais dessa modalidade no Brasil.

2 TECENDO HISTÓRIAS: A EJA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL BRASILEIRA

Este capítulo apresenta algumas considerações sobre o surgimento da escola, problematizando os objetivos e as finalidades da educação escolarizada, em relação aos contextos sociais e políticos que, ao longo do tempo, interferem nos processos de estruturação e desenvolvimento das mesmas. Posteriormente, discorreremos sobre o surgimento da educação profissional nas sociedades capitalistas, problematizando os princípios e as finalidades, em relação ao contexto socioeconômico mundial e, de forma mais específica, à sociedade brasileira.

Em seguida, situamos a criação dos Institutos Federais de Educação e relacionamos os objetivos e compromissos dessas instituições à educação profissional e tecnológica no Brasil, destacando o papel do IF Baiano no estado da Bahia e no contexto regional do Vale do Jiquiriçá. Por fim, problematizamos a construção do campo da EJA no Brasil, apresentando alguns avanços e retrocessos para a consolidação dessa modalidade.

A escola surge num contexto em que as relações sociais passam a prevalecer sobre as relações naturais e o mundo da cultura prevalece sobre o mundo da natureza. Esse momento é marcado pelo surgimento das cidades, pelo crescimento das fábricas, das máquinas e pelo modo de produção da sociedade capitalista. A necessidade de domínio dos códigos da linguagem, da matemática, da história, da geografia, dentre outras, representa o mundo da cultura produzida pelo homem no domínio da natureza, conforme as suas necessidades. A partir desse contexto, o saber espontâneo passa a ser substituído pelo saber metódico, sistemático científico, elaborado e realizado pela forma escolar (SAVIANI, 2013).

A educação escolarizada ganhou força e *status*, a partir da organização e sistematização da escola. Inspirados na lógica da administração, os sistemas de ensino adotaram normas, processos curriculares e formas de avaliação da aprendizagem. Desse modo, os sistemas de ensino tiveram a incumbência de reproduzir os valores da sociedade capitalista, estimulando a competitividade e priorizando alguns conhecimentos, em detrimento de outros.

Estudos apontam que a educação brasileira carrega uma dívida histórica com a sua gente e é marcada pelo descaso político e exclusão socioeconômica. Essa dívida se potencializa em relação aos sujeitos da EJA que, de alguma forma, já sofreram e sofrem as desigualdades sociais e partilham um círculo vicioso no qual os fatores socioeconômicos e

educacionais são, ao mesmo tempo, causas e consequência de toda forma de pobreza e exclusão. Alguns estudos apontam que não temos políticas articuladas e empenhadas na superação das desigualdades (MACHADO, 2011; ARROYO, 2014).

Vivenciamos, no campo educacional, uma crise de paradigmas na qual a educação profissional está atrelada ao mundo do trabalho e os sujeitos buscam a formação e qualificação exigida pelo mercado. Todavia, não há como camuflar a crise de postos de trabalho. A formação profissional não assegura o acesso ao emprego formal e, nesse cenário, as expectativas não se materializam (FRIGOTTO, 2013; KUENZER, 2007).

O campo educacional é uma arena de disputa e de construção de resistências. Da mesma forma, as críticas desenvolvidas em torno da escola e seus padrões de saber/poder requerem o desenvolvimento de experiências mais humanizadoras. Um dos desafios é que os educadores se proponham a pensar a possibilidade de deslocar o padrão ocidental de saber e de cultura, tão presentes e marcantes em nosso meio educacional. Como legitimar outros saberes originados de grupos populares excluídos ao longo da história educacional? As experiências dos movimentos populares tencionaram os padrões vigentes e despertaram novos olhares e possibilidades para a EJA (ARROYO, 2014).

As formas de resistências e as experiências educativas construídas ao longo do tempo no campo da EJA têm influenciado os pensamentos pedagógicos, as práticas educativas e as políticas educacionais. Muitas conquistas alcançadas já estão presentes nos instrumentos legais, leis, resoluções, pareceres, decretos, parâmetros curriculares, dentre outros. São consequências das contribuições de pesquisas acadêmicas que estudam o cotidiano escolar e suas implicações. Isso gera importantes percepções e embates políticos, ideológicos e filosóficos, para além das lutas desenvolvidas nos movimentos sociais, grupos de pesquisas, fóruns e associações.

A construção da EJA como modalidade educacional e política pública revela uma trajetória descontínua e marcada por momentos de avanços e retrocessos. Os grandes impasses e consequentes descasos com a EJA estão relacionados às concepções que especialistas e legisladores têm sobre os sujeitos da EJA. Durante muito tempo, os sujeitos da EJA foram tratados como analfabetos, atrasados, sem cultura e, por isso, culpados pelo atraso nacional frente à necessidade de modernização econômica e desenvolvimento capitalista. O Estado, ao ofertar e legitimar a oferta de ensino na EJA, adotou medidas provisórias de superação do analfabetismo, muitas delas com caráter emergencial, em função da necessidade de satisfazer aos organismos internacionais. As avaliações sobre essas ações, campanhas e projetos revelam que esses foram concebidos e efetivados de forma desarticulada,

politicamente inviabilizada e aligeirada, resultando em desperdício de dinheiro público e persistência da situação precarizada na oferta (BUFFA, 2010; TIRIBA; CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, 2013; VENTURA, 2001).

A superação das condições desiguais de acesso e permanência nos sistemas de ensino revela que há anseios por mudanças nos paradigmas que orientam as políticas educacionais. Os principais focos de críticas são as ações pontuais, típicas das campanhas, e a desorganização dos sistemas de ensino. Mudam-se os governos, mudam-se os projetos e, dessa forma, as ações permanecem desconexas, descontínuas, revelando imaturidade governamental, falta de seriedade, planejamento e comprometimento com a Educação.

2.1 DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Ao abordarmos o ensino profissional, optamos por relacioná-lo ao cenário econômico, social e político do Brasil. Essa escolha se justifica pelo lugar ocupado pela educação profissional no cenário brasileiro a partir do final do século XIX e início do século XX. Nesse período, a atividade agroexportadora era a principal atividade econômica no Brasil, destacando-se a cultura do café.

Havia também incentivos para o desenvolvimento da indústria. Isso demandava preparação de mão de obra, sob a responsabilidade de poucas instituições existentes no período. A partir de 1906, através da proposição 195 a Câmara dos Deputados, o Estado passou a ser responsável por designar recursos para a criação de escolas profissionais federais, assumindo a perspectiva de ensino técnico e profissional para o desenvolvimento das indústrias e proporcionando operários e mestres instruídos e hábeis.

Durante a Primeira República, o fenômeno do coronelismo e das oligarquias parecia ser as bases estruturais da organização social, política e econômica. Sob a influência da corrente positivista, buscou-se a ampliação da educação escolar pública, laica e científica como solução para os problemas sociais. A educação estava imbuída do dever de socializar e instruir os desvalidos e escravos libertos que cresciam como indigentes e desocupados, ameaçando a progresso da nação (KUNZE, 2009). No início da segunda República, o ensino profissionalizante era denominado de educação dos desvalidos. Conforme dispõe o Decreto nº

438, de 31 de maio de 1890, o ensino profissionalizante tinha uma perspectiva assistencialista, mantido em regime de filantropia, como obra de caridade, objetivando regulação social.

É nesse cenário que nasce a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira. Durante o período do governo republicano foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), pelo Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, no governo do presidente da República Nilo Procópio Peçanha.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) tinha como meta ofertar qualificação profissional para amenizar as mazelas das cidades perante o aumento das populações desocupadas. Assim, a capacitação técnica e intelectual destinada às classes proletárias tinha como objetivo formar operários e contramestres. Ministrava-se o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários para o ofício, predominantemente manufatureiro-artesanal. Cuidava-se de ensinar a disciplina, assiduidade, pontualidade e respeito às hierarquias. Eram oferecidas oficinas de trabalho manual ou mecânico, ficando a cargo da escola escolher as oficinas mais convenientes, conforme especialidades e necessidades do estado onde funcionassem, mediante consulta às indústrias locais (ANGELO, 2000 e SANTOS NETO, 2009).

A formação profissional orientada pelo Decreto nº 7.566/1.909, objetivando capacitar a classe trabalhadora e os seus filhos, estabeleceu que o Governo Republicano apresentasse a justificativa de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastassem da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” e de formar cidadãos úteis à Nação. Ademais, para o progresso da nação Republicana do Brasil, era imprescindível legitimar a independência política, a emancipação econômica, a industrialização, o planejamento e urbanização, bem como universalizar o ensino.

A dupla função de formar a classe trabalhadora e desenvolver o ideário de Nação Republicana fez com que o Governo Federal inaugurasse, em 1910, a maioria das EAA, difundindo a ideia de nação descentralizada, democrática e capaz de minimizar as diferenças sociais. Inspirados pela convicção do efeito moralizador da educação sobre a população carente e pela perspectiva de formar força de trabalho para o desenvolvimento da indústria por todo o país, os governos federais e estaduais, com o apoio dos industriais, empreenderam esforços na defesa do ensino obrigatório e profissionalizante.

Em busca de uma estruturação adequada sobre as responsabilidades, financiamento e organização da educação, em 1930, as EAA passaram a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública, na época, recém-criado. A partir daí, foram transformadas em liceus industriais, depois em escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas Técnicas

Federais, quando foram configuradas como autarquias. Ao longo do primeiro centenário de história, essas instituições passaram por transformações, reconfigurações e incorporações institucionais.

No estado da Bahia, a primeira Escola Agrotécnica Federal (EAF) foi criada na cidade de Catu. Era inicialmente como uma Fazenda-Modelo de Criação e o ensino se embasava nas técnicas de criação de gado. No início de 1964, passou a ser denominado de Colégio Agrícola de Catu, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, com a finalidade ofertar ensino Técnico de Segundo Grau.

A formação de profissionais técnicos em Agropecuária se originou dos modelos de escola-fazenda, e aprimorou-se a partir dos princípios da pedagogia tecnicista¹⁵. Essa formação profissional tinha a incumbência de introduzir máquinas e instrumentos agrícolas nos sistemas produtivos emergentes, além de fortalecer a agricultura com a difusão do ensino prático. Em maio de 1967, o Ensino Técnico passou a ser regulamentado pelo Ministério de Educação e Cultura.

Para Ciavatta (2011), uma das críticas frequentemente associadas aos sistemas de ensino brasileiro é o distanciamento existente entre o que ensinada na escola e o que se vivencia fora dela. Na escola tradicional, os conteúdos educacionais se constituíram de conhecimentos básicos das letras, das humanidades, das ciências matemáticas e da natureza, disciplinas que representam as diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo escolar era um elemento importante na diferenciação da formação. Aos trabalhadores e seus filhos, caberia um ensino das primeiras letras, cálculo elementar e, na preparação para o trabalho com práticas laborais, comportamento e disciplina eram condições necessárias para a formação da classe operária capaz de colaborar com o desenvolvimento do modo de produção industrial capitalista.

Em 1993, por meio da Lei nº 8.670, o Governo Federal brasileiro criou dezenove novas Instituições Federais de Educação Profissional, das quais dez são agrotécnicas. Nesse período, foi autorizada a construção de mais três Escolas Técnicas Federais no Estado da Bahia, nos municípios de Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês. A escola Agrotécnica

¹⁵ Saviani (2013, p. 368-380) destaca que, entre 1969 a 1980, a pedagogia tecnicista emerge no contexto educacional da sociedade brasileira, num momento em que o país almejava alcançar o desenvolvimento econômico industrial com segurança. Desejava-se que a sociedade alcançasse maior grau de homogeneidade de desenvolvimento. Para tanto, os sistemas de ensino precisavam ser objetivos e operacionais. Pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico, cujas palavras de ordem eram eficiência e eficácia. Assim, passaram a difundir ideias relacionadas à organização racional do trabalho, dando enfoque sistêmico de controle comportamental aos sistemas de ensino. Nesse contexto, os currículos se baseavam nos princípios de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade e racionalização-concentração, princípios inspirados nos pressupostos da neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade, assemelhando-se ao trabalho fabril.

Federal de Santa Inês começou a ser construída em 1990 e passou a funcionar em 1996. (RODRIGUES, 2012, p.38).

A partir da Lei nº 5.692/71, o ensino profissional assumiu características da pedagogia tecnicista e, com forte influência da ideologia capitalista, tinha como metas formar jovens para o trabalho e atender as exigências do mercado, desenvolvendo habilidades técnicas para o exercício da função. Contudo, o ensino ofertado pelas EFA, a partir da Lei 9.394/96, passou por mudanças, na tentativa de superar a dicotomia entre formação geral e específica. O desafio trazido por esta Lei é flexibilizar e universalizar a educação profissional.

O Decreto 5.154/2004 teve como objetivo regulamentar os artigos 36 e 39-41 da Lei nº 9.394/96, que tem como propósito uma educação profissional humanista e crítica. Passou-se, então, a buscar, por meio do ensino profissional, a valorização do trabalho em equipe, a interação com outras culturas, o desenvolvimento da capacidade dos alunos em dimensionar e resolver problemas. Esses objetivos trazem para o ensino profissional a influência da Teoria do Capital humano, em que a formação profissional é vista pela perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências. O lema é “Aprender a Aprender”.

A crença de que o investimento em capital humano possibilitaria o desenvolvimento dos países subdesenvolvido imputou na educação formal a qualificação de elementos da competitividade e da empregabilidade. A garantia de melhores empregos, maior produtividade, mobilidade e ascensão social era uma responsabilidade individual. O deslocamento da responsabilidade social pelo emprego para a plano individual é permeado pela busca continua de competências e habilidades e, para se tornarem competitivos e empregáveis, os desempregados devem buscar requalificação e reconversão profissional (FRIGOTTO, 2013, p.15).

Com o desenvolvimento do modo de produção industrial, o avanço do capitalismo, associado à acelerada transformação científico-tecnológica, expansão e dominação intensa do capital, e a adoção de políticas neoliberais, outras necessidades educacionais impulsionam a escola para um processo constante de (re)pensar a educação. Nesse contexto de mundialização da economia capitalista e neoliberal, a tradição adotada pela escola mostra que ela continuou a ser subsumida às exigências de formação para o mercado de trabalho, agora, com formas mais intensas e sutis de reproduzir as novas exigências ideológicas de eficiência, eficácia, produtividade e competitividade (CIAVATTA, 2011 p.25-27).

Os sujeitos das classes populares são, muitas vezes, denominados de iletrados, analfabetos, sem cultura, sem trabalho, excluídos e marginalizados. Contudo, quando os adolescentes, as crianças, os jovens e os adultos passam a ocupar um lugar no cenário

educacional, a escola surge como uma instituição responsável por amenizar as mazelas sociais, levando aos desvalidos o saber profissional, a civilidade (ARROYO, 2014).

Em perspectiva convergente, Araújo, R., (2010, p. 483) afirma que a ação educativa precisa romper essa dualidade e se balizar uma prática educativa e uma pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos. Na formação em que o trabalho é princípio educativo, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e o quanto se destina à formação específica, considerando que essas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

No final de 2008, com a Lei 11.892, o Governo Federal criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A maioria foi oriunda de escolas Técnicas. Essas instituições têm como propósito promover a integração e verticalização da Educação Básica, Profissional e Superior, pautada na perspectiva da universalização da formação, transversalidade e flexibilidade de itinerários nos diversos níveis e modalidade de ensino.

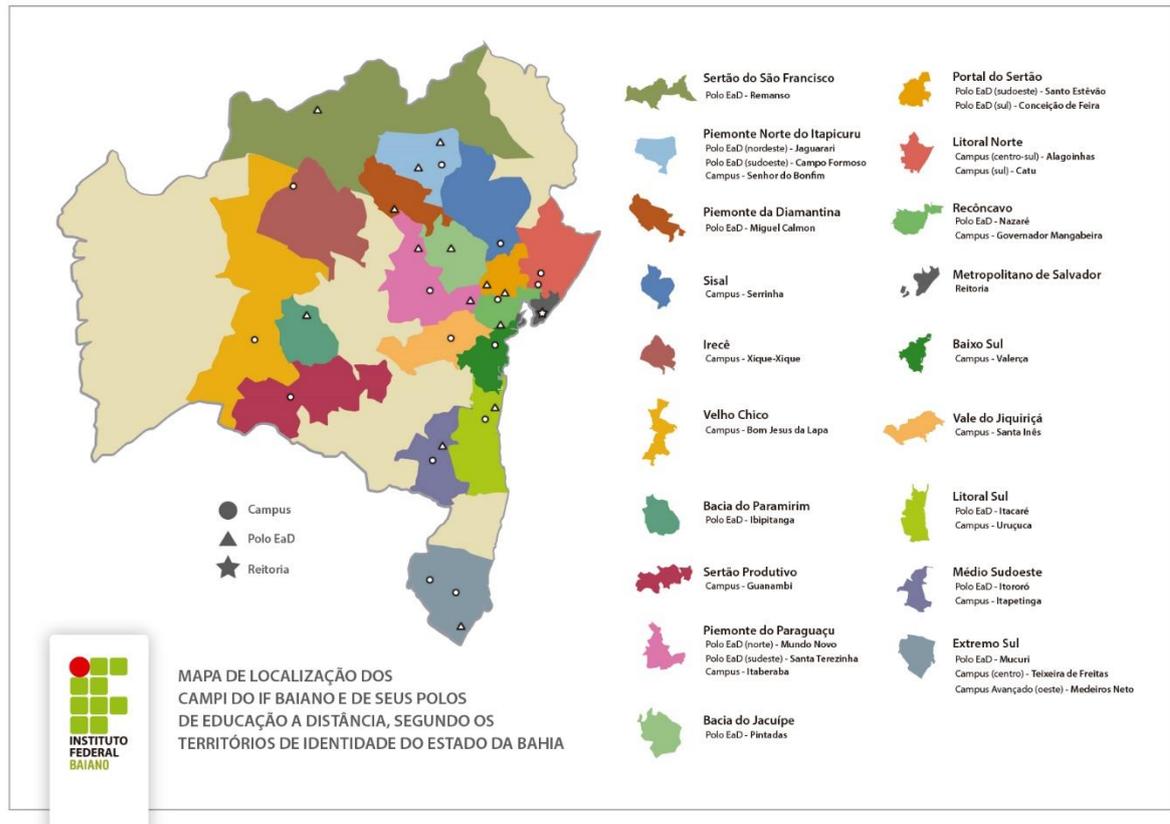
A oferta diversificada de cursos da Educação Básica e Superior delegou a essas instituições a obrigatoriedade de garantir cursos de formação profissional em nível médio e cursos de graduação e pós-graduação.

Os Institutos Federais se tornaram importantes e reconhecidos no cenário brasileiro, por proporcionarem a ampliação de oportunidades formativas, sobretudo por estarem localizados em cidades nos interiores dos estados, promovendo a interiorização e universalização da educação no país, levando em conta os Territórios de Identidade¹⁶.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) se consolidou a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia e das Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Os dez *campi* que compõem o IF Baiano são: Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença (PDI 2015/2019). Está previsto que, até 2016, mais quatro *Campi* serão inaugurados Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique.

¹⁶ Adotamos para este estudo o conceito de Territórios de Identidades defendido por PERAFÁN e OLIVEIRA (2013). Esses autores afirmam que território e identidade são conceitos interligados, e que “o objeto do desenvolvimento deixa de ser um setor, um grupo de população ou uma dimensão específica para passar a ser um território com suas complexidades, articulações e riquezas”. No âmbito do Estado da Bahia, o conceito de Território de identidades tem sido utilizado por diversos estudos que reúnem informações culturais, estatísticas, educacionais, econômicas e sociais para caracterizar o entendimento da realidade territorial da Bahia. Esses documentos são referências para a sociedade baiana, gestores públicos, estudiosos e pesquisadores.

Mapa 1 - Localização dos *Campi* do IF Baiano e polos EaD segundo os Territórios de Identidade do Estado da Bahia.



Fonte - Assessoria de Comunicação do IF Baiano, 2015.

A ampliação das possibilidades formativas, além de ser uma obrigatoriedade desde a criação dos Institutos Federais, é também um compromisso assumido pelo IF Baiano, conforme demanda e necessidades do Estado da Bahia. A seguir, apresentamos a Tabela 1, discriminando o quantitativo e modalidades de cursos ofertados em 2015 nas unidades que compõem o IF:

Tabela 1 - Quantitativo de cursos ofertados no IF Baiano em 2015, por *campus*, nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Campus	Número de Cursos de Nível Médio				Número de Cursos de Nível Superior			Pós-Graduação		Total
	Integrado	Subsequente	Ead	PROEJA	Tecnólogo	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	
Bom Jesus da Lapa	0	2	0	0	0	0	1	1	0	4
Catu	3	3	4	1	1	1	0	1	0	14
Governador Mangabeira	1	2	4	0	0	0	0	0	0	7
Guanambi	3	2	4	1	2	1	1	0	1	15

Continuação

Campus	Número de Cursos de Nível Médio				Número de Cursos de Nível Superior			Pós-Graduação		Total
	Integrado	Subsequente	Ead	PROEJA	Tecnólogo	Licenciatura	Bacharelado	Especialização	Mestrado	
Itapetinga	1	3	6	0	0	0	0	0	0	10
Santa Inês	3	1	2	1	0	2	1	0	0	11
Senhor do Bonfim	1	4	6	0	0	2	0	1	0	14
Teixeira de Freitas	3	4	4	0	0	0	0	0	0	11
Uruçuca	2	3	5	0	2	0	0	0	0	12
Valença	2	2	4	0	0	0	0	0	0	8
Total	19	26	39	3	5	6	3	3	1	106
TOTAL	88				14			4		

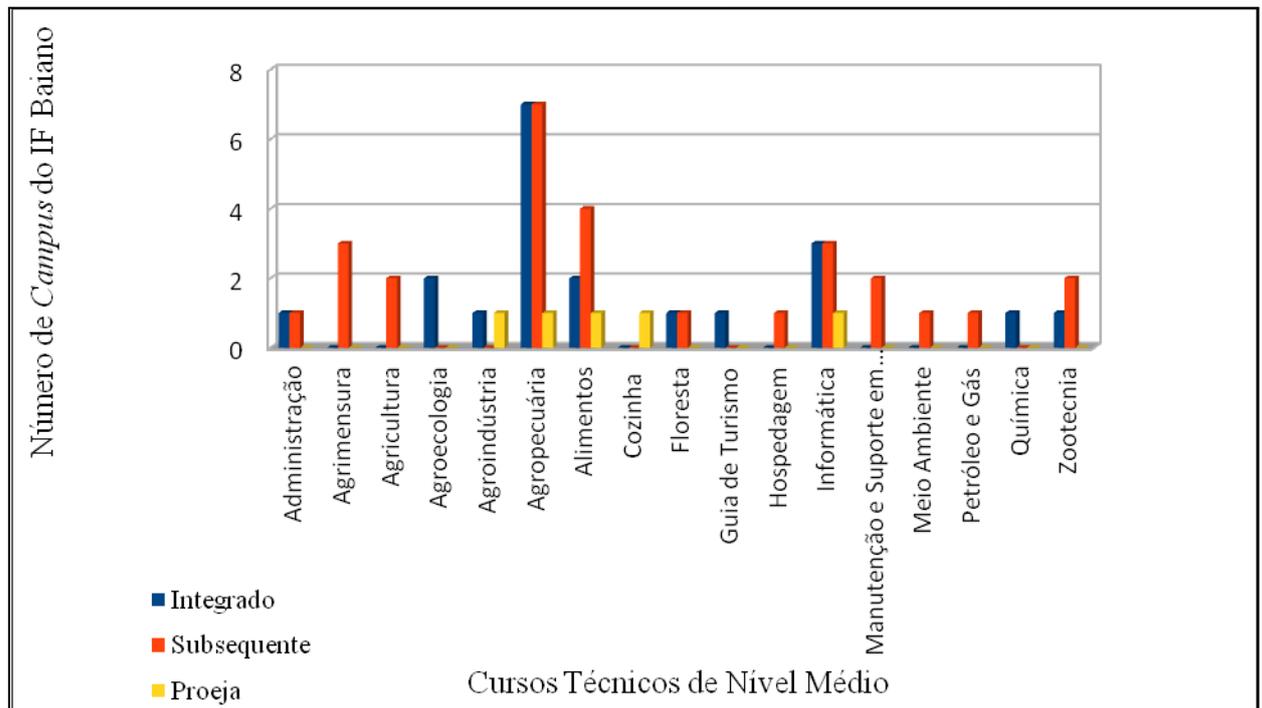
Fonte - PROEN IF Baiano, 2015.

A oferta dos cursos deve garantir, no mínimo, ao que dispõe o Artigo 8 da Lei 11.892 de 2008, 50% das vagas ofertadas para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, e 20% para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

O Artigo 2º do Decreto 5.840 de 2006, anterior à criação dos Institutos, já determinava que as instituições federais “disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007”.

Se tomadas como base as orientações das legislações acima referenciadas, e analisando a tabela de oferta de cursos profissionais de nível médio do IF Baiano, é possível perceber que, dos oito cursos ofertados em 2015 três são PROEJA, o que evidencia que a instituição não atendeu ao mínimo estabelecido pelo Decreto 5.840, de 2006. Mesmo com a perspectiva de ampliação da oferta em 2016, conforme Tabela 1, o IF Baiano não atingiria a meta estabelecida visto que, do total de onze *campi*, apenas quatro irão formar turmas do PROEJA: Catu, Guanambi, Governador Mangabeira e Serrinha.

O IF Baiano tem um perfil institucional de oferta na área de Ciências Agrárias com vasta experiência e conhecimentos advindos desde as Escolas Agrotécnicas, Emars e Ceplac. Dentre os cursos ofertados, Agropecuária destaca-se como principal curso Técnico de Nível Médio, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Cursos profissionais de nível médio presenciais ofertados pelos Campi

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino do IF Baiano

Em 2015, a Rede Federal de Educação Profissional completou 106 anos de atuação e isso nos levou a pensar o lugar da EJA nessa história. Com a implantação da rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é esperado que o público da EJA tenha mais oportunidades de acesso ao ensino. Alguns estudos apontam que os Institutos Federais encontram muitos desafios na oferta de curso para a EJA, dentre eles a garantia do acesso, permanência e o desempenho escolar desses estudantes.

A oferta de cursos Técnicos de nível Médio em tempo integral, mediante processo seletivo, é ocupada, em sua maioria, por adolescentes e jovens. Atender ao PROEJA, com realidades e público diferenciados, ainda é um desafio para o IF Baiano.

Machado (2011, p. 30), ao realizar uma pesquisa sobre “A pesquisa como foco na Educação de Trabalhadores a partir do PROEJA”, considera que, para os gestores e docentes da rede federal, os estudantes da EJA, nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de Goiás, representaram uma “ameaça” à posição de excelência no campo da formação profissional dessas instituições, tendo em vista a pouca escolaridade dos sujeitos.

A formação dos profissionais que acolhem os estudantes da EJA nos Institutos Federais precisa ser (re)considerada. Parece não bastar um quadro de servidores altamente qualificados (mestres e doutores, bacharéis e licenciados), em sua maioria, em cursos de Pós-

Graduação, em áreas específicas de conhecimentos. Nesse sentido, acreditamos que é preciso conhecer o cotidiano escolar, entender os desafios e as relações que se estabelecem entre os sujeitos na relação humana e na construção dos conhecimentos. A construção da formação profissional na EJA requer dos sujeitos envolvidos, além de conhecimentos sobre ciência, cultura e tecnologia, o comprometimento político, ético e social.

A adesão dos Institutos ao PROEJA não foi acompanhada de um processo de formação dos servidores, docentes e TAE. No IF Baiano, algumas ações foram desenvolvidas por meio da oferta de curso de Especialização em EJA, em 2010, no *Campus Catu*, e da recente parceria com a UNEB, na oferta de vagas no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2013. Esperamos que essas formações possam contribuir para o fortalecimento da EJA na instituição, possibilitando aos servidores uma inserção profissional comprometida e capaz de gerar alterações no contexto escolar, na expansão e diversificação da oferta quanto na perspectiva de adequação dos cursos aos anseios do público da EJA.

No contexto escolar a cidadania não deve ser entendida apenas como uma questão de valores e de princípios, devendo se inscrever na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens e no conjunto de regras socializadas (DUBET, 2011, p.293). A cultura institucional, os programas, as formas de socialização dos saberes são elementos que precisam ser investigados.

É preciso desenvolver meios para que os estudantes possam aprender e desenvolver suas potencialidades, aprimorando competências e se apropriando dos conhecimentos científicos e tecnológicos, para que desenvolvam saberes necessários para a vivência da responsabilidade civil, social e ambiental, exercendo, então, a cidadania e participando como sujeitos ativos. É preciso entender a relação estabelecida entre sujeitos do PROEJA do IF Baiano e isso requer a participação efetiva dos sujeitos que planejam e que vivenciam as experiências escolares e os percursos curriculares feitos por esses autores/atores que constroem, desconstroem e reconstroem o cotidiano escolar.

Ao estudarmos o cenário nacional da EJA, verificamos que o sistema de ensino na atualidade ainda não consegue garantir o acesso e permanência desses estudantes na educação básica. O resumo técnico do censo escolar da Educação Básica (INEP, 2013) destaca que o perfil etário dos alunos da EJA nos anos iniciais foi superior aos dos anos finais. O documento indica que a transição entre essas duas etapas, ensino fundamental e médio, não está ocorrendo de forma contígua. O relatório apresenta como hipótese o fato de que os anos finais de EJA estejam recebendo alunos provenientes do ensino regular. Cabe destacar que

esses estudos consideram apenas as matrículas e não abordam outros aspectos referentes à permanência e conclusão dos percursos escolares.

2.2 LUTAS E RESISTÊNCIAS PELA EJA NO BRASIL

A história da EJA no Brasil é marcada por importantes embates políticos, ideológicos e conceituais. Com características próprias, universos distintos de saberes, lugares e culturas, homens e mulheres insere na história da Educação a luta pela superação das condições desiguais de formas de acesso e de qualidade da educação escolar, dentre outras. Nas diversas formas de resistências e lutas, esses coletivos têm rejeitado propostas imperativas que os condicionam como sujeitos passivos e reagem, provocando o surgimento de outros espaços e novas concepções, olhares e outras pedagogias.

Diferentes correntes de pensamentos problematizam os contextos distintos e diversos nos quais a EJA se materializa. A preocupação com a escolarização dos jovens e adultos, desencadeada no século XX, surge como uma demanda de abrangência mundial, fortalecida pelas características do estado liberal e do sistema capitalista, contexto no qual a concepção utilitarista da educação escolar ganhou força e destaque em vários países.

Na sociedade brasileira, essa modalidade foi se construindo por meio de campanhas, com a participação de entidades religiosas, da sociedade civil e outras. Inicialmente, a EJA tinha como finalidade a alfabetização da classe trabalhadora.

Ventura (2001) destaca que, durante a Primeira República (1894-1902), o domínio político do coronelismo detinha o controle oligárquico da cultura cafeeira e a concentração da posse da terra. Com a crise de exportação do café, os processos de urbanização e de industrialização cresceram no país e houve o enfraquecimento do poder político oligárquico, que passou a ser desafiado principalmente nos principais centros urbanos.

Os segmentos hegemônicos no poder precisam encontrar respostas consistentes, frente aos conflitos gerados pelas contradições políticas e ideológicas. É nesse contexto que o discurso de expansão e popularização da educação surge como uma resposta aos anseios populares. A crescente crise de postos de trabalho, o aumento do desemprego, a escassez de serviços fundamentais como saneamento básico, saúde, escola e moradia, se tornaram pauta das organizações sociais.

A manutenção do poder requer hegemonia e a classe dominante entendia que era preciso difundir uma concepção de mundo que favorecesse às novas exigências, adaptasse a classe trabalhadora às novas formas de produção e contivesse a crescente onda de reivindicações. A educação se constitui como uma aliada para o desenvolvimento econômico e social, satisfazendo as reivindicações por formação, qualificação e suprindo o mercado de acordo a diversificação da força de trabalho (VENTURA, 2011, p. 58-60).

A história da EJA no Brasil da década de 1930 foi influenciada pelas mudanças socioeconômicas e pela revolução do modelo de produção agrário-exportador para urbano-industrial.

A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do Estado com a educação e determinou o ensino primário integral e gratuito para todos, com frequência obrigatória e, pela primeira vez, a educação de adultos é reconhecida como dever do Estado. Essa Constituição Federal fixou a competência da União em estabelecer um Plano de Educação para o âmbito nacional.

Ao ensejar a estruturação de um sistema de ensino, o Estado encaminha um lento processo de expansão e universalização da educação. O Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942, tinha como competência promover a expansão da educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Durante o Estado Novo (1937-1945), o Estado se tornou o principal fomentador das políticas educacionais e a promessa de “educação para todos” garantiria, de forma precária, patamares mínimos de educação e, ao mesmo tempo, contribuiria ideologicamente para que as elites brasileiras mantivessem o controle político e econômico. No final da década de 1940, a educação de Adultos se firmou como um problema de política nacional. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação, responsabilidade da União e previsto pela Constituição de 1934, passou a incluir, entre suas normas, o ensino primário integral, gratuito, com frequência obrigatória e extensível aos adultos. Pela primeira vez, a EJA foi reconhecida na legislação e passou a receber um tratamento particular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

A institucionalização da educação no Brasil é marcada por um contexto de autoritarismo no contexto político e nos processos pedagógicos e metodológicos. A técnica e disciplina foram fundamentais para formar a classe trabalhadora adequada à produção fabril. Além desses aspectos o poder econômico exercia forte influência nos sistemas de ensino.

A Reforma Capanema (1940) permitiu que o ensino profissionalizante ocorresse de forma paralela ao sistema público regular de ensino, controlado pelo empresariado. Essa reforma foi fomentada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), a formação técnico-política do trabalhador urbano industrial tinha como objetivo tornar a classe trabalhadora apta e disciplinada para o mercado de trabalho (VENTURA, 2011, p.60).

Ao final do Estado Novo, o cenário brasileiro vivencia as campanhas de alfabetização de adultos, pautadas no conceito de educação funcional, para atender a expansão industrial. As exigências educacionais, além de prepararem mão de obra para as indústrias, precisavam alfabetizar os eleitores. Em consonância com o contexto da Guerra Fria e das ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Estado se empenhou em criar diretrizes e alternativas para o problema do analfabetismo, causador do atraso, além de ser uma ameaça ao desenvolvimento econômico.

As campanhas de alfabetização em massa ocorreram no final dos anos 1940 e no início dos anos 1960. Nas sociedades capitalistas, o crescimento econômico vem acompanhado da noção de desenvolvimento e, com base nesse entendimento, os países mais desenvolvidos e os organismos internacionais elaboraram programas de “ajuda” aos países considerados menos desenvolvidos. Os programas de intervenções educacionais elegeram a alfabetização e a formação profissional como condições para desenvolvimento da economia mundial (TIRIBA e CIAVATTA, 2011; FRIGOTTO, 2013).

Paralelamente a essas campanhas, nas primeiras décadas do século XX, eclodiram mobilizações populares contestadoras das desigualdades sociais e das contradições econômicas, políticas e ideológicas do sistema capitalista. Nesse contexto, a preocupação com a escolarização dos jovens e adultos é desencadeada no século XX como demanda mundial e é fortalecida pelas características do estado liberal e do sistema capitalista.

No Brasil, em 1950, 55% da população brasileira era analfabeta e havia uma visão muito negativa dos analfabetos, tidos como incapazes, causadores do atraso nacional, impedidos de votar e de serem votados. A alfabetização foi preconizada como condição para a integração do indivíduo à sociedade, bem como para a participação política. O lançamento do slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado” ilustra bem essa relação entre educação e cidadania (VENTURA, 2011, p 62).

As campanhas organizadas pelo Estado, em parceria com os organismos internacionais, receberam muitas críticas, sendo consideradas como “fábrica de eleitores”, além de contribuírem para aprofundar a desvalorização do trabalho dos docentes, que recebiam pagamentos irrisórios e trabalhavam sob as péssimas condições de infraestrutura e de funcionamento. Quanto às concepções pedagógicas, as críticas mais ferrenhas se referem à concepção do adulto como incapaz e passivo. O processo pedagógico-metodológico de

alfabetização, além de infantilizar o adulto, conduzia o ensino de forma alheia à situação econômica, social e política do país, desvinculando-se das condições de vida e trabalho do adulto.

Na década de 1960, a alfabetização de Adultos adquiriu novas forças políticas-culturais, com o apoio dos intelectuais e estudantes, movidos pelos sentimentos nacionalistas que articularam a alfabetização ao anseio de valorização da cultura nacional. Esse movimento gerou uma crise na hegemonia da classe dominante (1960-1964) e um clima de possível ascensão política dos trabalhadores. Duas concepções de educação de adultos entraram em disputa: uma concepção de educação popular libertadora, pautada na conscientização, e outra concepção de educação funcional, comprometida com a formação de mão de obra (VENTURA, 2011).

A educação popular, por meio da valorização da cultura popular, buscava, pelo processo de alfabetização, desenvolver condições intelectuais para que os trabalhadores se ampliassem seus conhecimentos e se engajassem nos processos de transformação social. Envolveria também a conscientização e a ampliação da participação das massas nos processos políticos. A União Nacional dos Estudantes (UNE) desenvolveu, junto com o Movimento da Educação Popular, um trabalho voltado para a formação política e cultural das populações empobrecidas. As manifestações culturais desenvolvidas no Centro de Cultura Popular, além de fortalecer a cultura do povo, estimulava o debate acerca dos problemas cotidianos e nacionais (VENTURA, 2011).

O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, na prefeitura do Recife, se estendeu para além do governo do estado do Pernambuco e foi uma experiência bastante representativa para o contexto da educação popular. Além do MCP, o Movimento da Educação de Base (MEB), iniciado em 1961, também se destacou, sob a liderança da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o financiamento do setor progressista da igreja e apoiado pela Juventude Operária Católica (JOC). A experiência radiofônica, empreendida pela CNBB na região Nordeste, atraiu o apoio do governo federal, que passou a patrocinar as ações do MEB em convênios com o MEC e outras instituições federais no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (BEISIEGEL, 1974 *apud* VENTURA, 2011, p 64).

Em 1961, a secretaria de Educação de Natal – RN desenvolveu a Campanha de alfabetização “De pé no chão também se aprende a ler”. Essa campanha arrastou multidões para as escolas, promovendo a extensão das oportunidades educativas no estado e ganhando notoriedade no país. Paulo Freire, um dos intelectuais brasileiros mais reconhecidos e

respeitados, em função da sua opção assumida de defesa da educação popular, e a equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife contribuíram para uma reviravolta na concepção e no método de Alfabetização.

O entrelaçamento entre cultura popular, libertação nacional, socialismo e luta anti-imperialista, apresentada no relatório da campanha de “De Pé no Chão também se aprende a Ler”, de Natal, exprimia o anseio da cultura popular como oposição ao caráter seletivo da cultura escolar da educação brasileira, que privilegiava os grupos dominantes e uma cultura importada. A cultura popular buscava resgatar a autenticidade e a liberdade criativa, elaboradas com o povo, e não para o povo. O movimento popular gerou o Movimento de Cultura Popular (MCP), que visava elevar o nível da consciência social, embasada no modo de vida real, como possibilidade de transformação. Para o MCP, só o povo pode resolver os problemas populares e essa é uma luta política (FÁVERO, 2012, p.427).

As mobilizações sociais aliadas às experiências de Educação Popular causaram uma efervescência política e cultural, representando uma proposta qualitativamente diferente das campanhas de alfabetização desenvolvidas anteriormente e contribuiu para que delineasse um quadro político favorável a possíveis mudanças e renovação política (VENTURA, 2001, p.62). Nesse período, vários partidos políticos foram organizados e funcionavam livremente. O cenário nacional favoreceu a participação política do povo, tanto nas eleições quanto nas organizações sindicais, partidárias, ligas camponesas e outras associações.

Contudo, a ditadura militar de 1964, com o apoio das elites civis, aboliu e colocou na clandestinidade o movimento de Educação Popular e as manifestações pelas reformas políticas. Violenta e ameaçadora, a ditadura civil-militar impunha medo e perseguição, desarticulando e perseguindo as organizações estudantis, provocando exílio de intelectuais e políticos contrários ao militarismo. Uma das estratégias de desarticulação das campanhas foi a destruição dos materiais didáticos produzidos pelo movimento de Educação Popular (VENTURA, 2001).

O único movimento mantido foi o MEB, com alterações significativas que descaracterizaram a originalidade desse movimento. Foi exigido que rompessem com a filosofia do movimento popular e fossem feitas revisões dos pressupostos teóricos e metodológicos. Além disso, o deslocamento das ações do MEB da região Nordeste para a Amazônia provocou um redimensionamento total e transformou a perspectiva da proposta para uma abordagem distinta da educação popular, aproximando-a, então, dos padrões de exigência dos militares (VENTURA, 2001, p. 64).

Com o golpe militar (1964 - 1984), o país ingressou em outra fase de capitalismo, marcada pelo autoritarismo do Estado, comandado pela Doutrina de Segurança Nacional. Foram impostos Atos Institucionais, censuras, repressões, torturas e perseguições políticas. Os militares tentaram, por meio da educação, desenvolver estratégias para obter o consenso passivo e promover a adaptação das relações de trabalho em prol do capitalismo monopolista, mantendo e aprofundando as desigualdades na distribuição de renda.

As reformas implementadas nesse período, pelo Decreto nº 53.886, 1964, destruíram o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado no governo de João Goulart e baseado no método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, e implantaram a Cruzada da Ação Básica Cristã (CRUZADA ABC). Mediante acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (MEC-USAID), o Estado outorgou à USAID o poder de intervir em todos os níveis e modalidades de ensino do sistema educacional brasileiro, promovendo a reestruturação no sistema administrativo, no planejamento e treinamento de pessoal, exercendo o controle absoluto sobre o conteúdo a ser ensinado e interferindo na publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. O objetivo dos militares era neutralizar a ação das Ligas Camponesas (VENTURA, 2001).

A Cruzada ABC foi um programa de origem estadunidense, ligado à Igreja Protestante e financiado com recursos do MEC-USAID. As cruzadas pretendiam desenvolver programas de alfabetização e educação continuada e comunitária, além de orientação profissional com bases ideológicas relacionadas aos anseios de segurança e ordem nacional, objetivando uma integração e subordinação da economia do país ao capital internacional. Cultivando uma visão utilitarista de educação, essa proposta se inspirava na Teoria do Capital Humano, para a qual, havia uma relação direta entre educação e sistema produtivo. Contudo, as ações das cruzadas, de fato, não se efetivaram como planejadas. Sem fiscalização e controle dos recursos públicos aplicados, tornaram-se alvos de muitas críticas, principalmente da Igreja Católica. Em 1971, a Cruzada ABC foi extinta (VENTURA, 2011, p. 68).

Em 1967, foi criada uma fundação denominada de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mantida com recursos advindos da loteria esportiva, sendo 24% da renda líquida e transferências voluntárias de 1% do imposto de renda devido por empresas (FÁVERO, 2009, p.75 *apud* VENTURA 2011, p. 69). O MOBRAL foi uma forma de resposta política aos movimentos estudantis de 1968 e se tornou uma rica campanha de alfabetização que funcionava num contexto misto de descentralização das ações, por meio de comissões municipais. Entretanto, centralizava e coordenava todas as concepções e diretrizes pedagógicas e a produção do material didático. Atuando de maneira ampla e diversificada, o

MOBRAL chegou a lançar um programa por ano. Cresceu, ganhou força política e autonomia financeira e estabeleceu uma estrutura paralela ao sistema de ensino, permanecendo em atividades por 15 anos e suas ações envolviam a alfabetização e o Ensino Fundamental I.

Contudo, o MOBRAL não obteve resultados satisfatórios e foi considerado como um instrumento de controle político e ideológico das massas, recebendo muitas críticas relacionadas à manipulação dos resultados apresentados nos relatórios, sendo, então, extinto em 1985, no início da Nova República, quando se criou a Fundação Educar.

Na Lei 5692/71, o ensino supletivo, dedicado à EJA, se expandiu em torno de quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Na década de 1980, o Brasil vivenciou uma crise econômica, agravando a dívida externa do país. O empresariado brasileiro, preocupado com a crise capitalista dependente, e subordinado ao Estado, demandava uma reestruturação do Estado para tornar o país competitivo internacionalmente. No contexto socioeconômico, vivenciou-se um período de recessão e baixo crescimento econômico, aumentando as mazelas sociais. No campo político, destaca-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a primeira eleição direta para Presidente da República, após o regime civil-militar. Aliada a esses fatores, registraram-se diversificadas formas de organizações civis e o fortalecimento das centrais sindicais. Além das pressões internas, o Estado se viu pressionado a promover a melhoria dos seus indicadores sociais e educacionais.

Os governantes passaram a buscar alternativas para melhorias dos índices educacionais, sob pressão e influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a UNESCO, dentre outros. Aliados aos princípios neoliberais no âmbito educacional, as teorias do capital humano de orientação tecnicista ganham espaço e apoio financeiro de organismos internacionais. A educação formal e a qualificação profissional se fortalecem como formadores de capital humano.

Pablo Gentili (2013) destaca que a promessa integradora da escola foi fundada a partir da necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para a criação de condições educacionais em favor de um mercado de trabalho em expansão e para a possibilidade de se atingir um pleno emprego. A escolaridade era interpretada como um elemento fundamental na formação do capital humano, podendo garantir a capacidade competitiva das economias e o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual, logo, uma sociedade rica deveria ser uma sociedade de pessoas ricas e uma sociedade competitiva deveria ser uma sociedade de pessoas competitivas.

A promessa integradora atribuía ao Estado um papel central, não apenas nas atividades de planejamento, mas também na captação de recursos financeiros e distribuição de verbas ao sistema educacional. Os sistemas de ensino teriam o papel de contribuir para a formação profissional, promovendo o aumento da renda individual e, conseqüentemente, o aumento da riqueza social. Nesse contexto, a Fundação Educar (1986-1990) foi criada, conservando algumas características ideológicas do antigo MOBRAL. Subordinada ao MEC, essa fundação se caracterizava como um órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de execução direta. A década de 1990 é marcada pelo abandono e descaso com a EJA e aumenta o anseio por reformulações pedagógicas.

Durante o governo de Fernando Collor de Mello (190-1992), a maioria das atividades relacionadas à EJA ficou praticamente suspensa, em virtude da indiferença dos governantes que alegavam escassez de recursos. Nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, a EJA se desenvolveu como uma educação reparatória, sem incentivo e apoio técnico, ocorrendo de forma aligeirada, desconectada do sistema regular de ensino e funcionando de maneira provisória, sendo, então, marcada por projetos pontuais, a mercê dos interesses dos governantes.

Com a aprovação da Lei 9.394/1996, a oferta da educação de jovens e adultos passa a ser articulada prioritariamente à educação profissional, em qualquer nível do ensino fundamental e médio. A criação do Plano Nacional de Qualificação Profissional do Trabalhador (PLANFOR), em 1996, no âmbito do Ministério do Trabalho, teve como objetivo promover a integração da qualificação profissional com a educação básica e outras políticas de emprego e renda. As ações da PLANFOR tiveram como meta contribuir para a redução do desemprego e do subemprego, o combate à pobreza e a elevação da produtividade, qualidade e competitividade do setor produtivo.

Ventura (2001) destaca que o PLANFOR foi substituído, a partir de 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), do Ministério do Trabalho e Emprego, como uma reação a dois problemas enfrentados pelo país: o desemprego e a carência de escolaridade da população. Para essa autora, a visão do PLANFOR repousa sobre a lógica capitalista na qual se atribui à escola a tarefa de promover o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A função da escola em educar os Jovens e Adultos, nessa perspectiva, passou a ser qualificar e requalificar mão de obra, para atender às exigências do mercado. A autora critica o caráter descontínuo da política educacional adotada pelo MEC e TEM, que considera um equívoco esse tipo de formação como alternativa à exclusão social e de combate ao desemprego e à pobreza. Para a autora o PLANFOR representou:

[...] o ápice de um processo que foi se consolidando no País desde o início dos anos 1990, processo de atrelamento às proposições econômicas e políticas dos organismos internacionais, para os quais o problema da educação é tratado de forma minimalista, numa perspectiva pragmática e de alívio à pobreza (VENTURA, 2001, p.144).

O interesse do Estado em atender a demanda do mercado de trabalho foi se efetivando, à medida que se associava às áreas de educação, trabalho, emprego e ciência e tecnologia. Os sistemas de ensino deveriam criar cursos e programas de formação inicial e continuada, seguindo as prerrogativas de decretos que estabeleciam sobre itinerários formativos, etapas e aproveitamento de estudos articulados com a modalidade EJA. O Decreto nº 2.208/97 foi amplamente criticado, em função da concepção de formação profissional aligeirada que se pretendia ofertar e, em 2004, foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (VENTURA, 2001).

No contexto da educação profissional na EJA, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) se destaca. O primeiro convênio foi assinado, em 1997, pelo Governo Federal, e passou a funcionar a partir de 1998. O relatório do programa (PROEP, 2006) destaca que houve investimentos prioritários para a educação profissional, que foram aplicados na construção e expansão de escolas, modernização de laboratórios, compras de equipamentos e livros, desenvolvimento técnico-pedagógico e elaboração de novos modelos de gestão. Esse documento relata que, inicialmente, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) coordenou a execução das atividades do PROEP, mas, a partir de 2005, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) passou a ser responsável pelo mesmo.

O PROEP teve abrangência no âmbito federal e o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED), regional. Ambos visavam à implantação da reforma da educação profissional, dando destaques aos aspectos técnico-pedagógicos, como a flexibilização curricular, a gestão escolar, a flexibilidade e a captação de recursos e parcerias, garantindo, assim, a expansão da rede de educação profissional. Criou-se, então, um sistema de educação profissional para o trabalho, separado do ensino médio, conforme os anseios do mercado de trabalho. A oferta foi organizada por meio de cursos pós-médios (não universitários), cursos livres de nível básico e cursos de aperfeiçoamento. O objetivo era obter uma oferta de mão de obra mais bem qualificada.

O redimensionamento da oferta dos cursos profissionalizantes demandou também o reordenamento dos sistemas de ensino, por meio da adequação de currículos, diversidade de

oferta de cursos, ampliação e reforma de infraestrutura, aquisição de equipamentos e materiais de ensino-aprendizagem e capacitação de recursos humanos.

Ao alisarem essas mudanças, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que, de fato, houve uma discussão aligeirada e, por vezes, encaminhamentos para a reorganização do ensino médio em três series anuais, seguidos por mais um ano de estudos profissionalizantes. Os encaminhamentos para o currículo integrado, por vezes, foram confundidos com a sobreposição de disciplinas ou anos letivos destinados à formação profissional. Para os autores, a Secretaria de Educação do Paraná foi a única que passou por um processo de elaboração coletiva de princípios e diretrizes éticas-políticas e pedagógicas, garantindo as condições para sua realização (os concursos públicos e a melhoria da infraestrutura física e didática) e as medidas sustentadas exclusivamente por recursos do orçamento estadual.

Em 2014, a oferta da educação profissional na EJA nas instituições da rede federal de educação profissional passou a ser obrigatória, conforme o Decreto nº 5.154, de 2004. Com a organização dos cursos da Educação profissional e EJA, esse decreto buscou promover a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído por meio do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, e alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O grande desafio do PROEJA é superar o déficit da formação profissional de jovens e adultos.

O documento base do PROEJA Ensino Médio (2007), ao situar a questão da EJA, reconhece que as lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar ações direcionadas ao reconhecimento das conquistas constitucionais do direito à educação, substituindo políticas e programas pontuais por uma dimensão mais contínua de políticas perenes. Uma dimensão de política perene implica estudos e propostas viáveis de financiamento, previsão orçamentária, projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da Alternância dos governos, entre outros aspectos.

Os sujeitos da EJA veem, nessa etapa de ensino, a possibilidade de se qualificarem enquanto trabalhadores. Contudo, essa relação entre educação e trabalho, para a EJA, é uma questão complexa. Muitos sujeitos, em algum momento da vida, deixaram a escola para trabalhar, uma questão de sobrevivência. O retorno à vida escolar, muitas vezes, é motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho ou pela necessidade se inserirem e permanecerem trabalhando (RAMOS, 2011, p.773).

Para Ciavatta (2011), a opção política-pedagógica que motiva os currículos integrados e baseados no trabalho, cultura, ciência e tecnologia se inspira no conceito de escola unitária

de Gramsci (2000) e na ontologia do ser social Lukács (1978). A escola unitária expressa a ideia de unidade entre instrução (educação) e trabalho para a formação de homens capazes de produzirem e serem dirigentes e governantes. Para a ontologia do ser social, o trabalho é uma atividade fundamental do ser humano, uma ação *ontocriativa*, por meio da qual os homens e mulheres produzem os meios de existências, envolvendo respeito à natureza, à cultura e o aperfeiçoamento de si.

Conceber o trabalho como elemento formativo pressupõe análise crítica sobre o caráter sociopolítico que envolve, dentre outros aspectos, saber quem se apropria do produto do trabalho, as condições de sua realização, os fins a que se destina e o conhecimento que é produzido. Nem todo trabalho é educativo, visto que as formas históricas assumidas pelo trabalho humano, muitas vezes, são marcadas por conjuntura perversas, situações penalizantes e degradantes. Nesse sentido, as ações educacionais supõem conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, em relação à realidade dos estudantes, professores e gestores (CIAVATTA, 2011, p. 38-39).

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2005) considera que um currículo integrado deve permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências, das Artes e da Tecnologia. A concepção de currículo como uma unidade de conhecimentos gerais e específicos requer metodologias que permitam a identificação das especificidades dos conhecimentos, no contexto de sua historicidade e suas finalidades.

A ação educativa precisa estar balizada pela prática educativa e por uma pedagogia que possibilite a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos. Na formação em que o trabalho é princípio educativo, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e o quanto se destina à formação específica, visto que essas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

3 O CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO

[...] nenhum processo de conscientização pode ocorrer sem que esteja associado a processos de construção/transmissão de conhecimentos, assim como, independentemente de valorizarmos saberes historicamente acumulados, não podemos deixar de questionar as marcas de classe que assumem. A escola reproduz, mas também resiste, e nesse campo de contradições precisamos trabalhar para: socializar o conhecimento científico, dialogar com os saberes populares e desconstruir a valorização ideológica do conhecimento científico feita na escola, sem que haja, muitas vezes, efetivamente, o ensino desse conhecimento (LOPES, 1999, p. 23).

Concebemos os conhecimentos escolares e o currículo escolar como territórios de disputa que exercem poder e que atuam ideologicamente, reproduzindo saberes e valores, com estrita relação com as relações de classe. Contudo, reconhecemos que o contexto escolar produz resistências e gera bifurcações. Abordaremos, neste capítulo, nossas percepções sobre as possibilidades de transgressões e resistências produzidas por meio dos currículos escolares.

Lopes (1999, p. 20-21) enfatiza a preocupação atual da sociedade brasileira e das teorias pedagógicas com a inter-relação entre os diferentes saberes, com a pluralidade cultural e com os conhecimentos científico, escolar e cotidiano. Essa autora destaca que essa preocupação se amplifica na medida em que constatamos processos contraditórios de valorização/desvalorização do conhecimento escolar em nossa sociedade. Enquanto os discursos oficiais e políticos defendem a ideia que a mudança da escola depende da vontade e da ação de cada um de nós, de outro, a mídia enfatiza a má qualidade do ensino e o despreparo dos professores.

Para Lopes (1999), o advento das tecnologias da informação e o domínio do conhecimento, especialmente do científico, tornaram clara a influência dos processos de escolarização para o desenvolvimento dos processos econômicos. Para essa autora, o contexto educacional, conseqüentemente, passou a exercer um papel fundamental na função de construção/transmissão cultural. A autora menciona que o conhecimento escolar é constituído por uma “seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades, resultante de um processo de tradição seletiva, fruto de lutas e conflitos entre grupos e classes sociais, que atua no sentido de valorizar um dado conhecimento” (LOPES, 1999, p. 22).

Ao questionar a legitimidade do que a escola ensina, a partir do desvelamento de seu caráter arbitrário e ideológico, as teorias pedagógicas também questionam o descompasso entre o que ela ensina e as transformações sofridas pelas ciências e pela técnica, evidenciando

uma crise da educação e da escola brasileira. Nesse contexto, muitos educadores passam a repensar o contexto educacional e reinventar outras formas de ser escola, desenvolvendo um olhar atento para as práticas sociais e demandas dos movimentos populares e comunidades.

Para Macedo (2013 p.24), o currículo é “uma tradição pedagógica inventada”, um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar e dinamizar conhecimentos e atividades, visando uma dada formação. Nesse sentido, constitui-se como um campo no qual se debate, (re)cria, conceitua, pesquisa e divulga conhecimentos considerados válidos e organizados para formar pessoas.

Entretanto, Macedo (2013) enfatiza que o conhecimento corporificado no currículo, como artefato social, cultural e histórico, está sujeito a mudanças e flutuações, rupturas, disjunções e ambiguidades. Como um campo de interesses e relações de dominação, o currículo envolve as aspirações e objetivos políticos e ideológicos. Eles são resultados da fabricação social e, por isso, são artefatos que promovem o acesso diferencial à escola e aos conhecimentos. Por isso, esse autor destaca que o currículo deve ser visto não apenas como expressão, representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas também como um produtor de identidades e subjetividades. Ele não apenas representa, ele faz.

Ademais, para Macedo (2013), o currículo é um campo ideológico que ocupa uma posição política e ética. É produto das relações e das dinâmicas interativas com o saber. Em termos políticos, é um campo de tensão e, na prática, introduz elementos e problemas significativos, indica caminhos, travessias e chegadas, com um olhar focado nos movimentos dos cenários socioeducacionais. O currículo, como fato e como prática, se situa no terreno das relações de poder, ao realizar escolhas pedagógicas e optar por determinados valores. O movimento do currículo formativo cultiva uma ética e uma política e institui resistências, bifurcações e transgressões.

Tomamos à guisa de exemplo, a Educação de Adultos desenvolvida pelo educador Paulo Freire (1989;1996;2014a;2014b;). Esse autor desenvolveu um trabalho de alfabetização pautado na leitura do mundo do educando, tomando como referência a cultura, os saberes e os modos de ser e viver o mundo dos sujeitos. O processo de aprendizagem crítico-reflexivo buscava o desenvolvimento de possibilidades de emancipação do sujeito, com o intuito de gerar resistência à mudança nas realidades, onde imperavam a injustiça e desigualdade. Por seu pensamento político, ético e educativo, Freire conseguiu materializar suas ideias e ressignificar o sentido da alfabetização, numa relação intrínseca entre educação e política. Ao

se preocupar em responder as demandas do contexto político, social, cultural, educativo, colocou-se a favor de transformação do sujeito no nível pessoal e social. Ao optar e se comprometer em alfabetizar homens e mulheres das classes populares, esse educador estabeleceu um paradigma importante e de influência direta na pedagogia contemporânea. Ao tomar como referência curricular os saberes do povo, provoca uma ruptura radical com um modelo de currículo racional, excludente e elitista.

Os processos de alfabetização desenvolvidos por Freire estavam pautados em aprendizagens significativas, articulando e contextualizando a vida, o trabalho e a cultura das pessoas. Partindo do universo vocabular, desenvolveu-se uma leitura politizada do mundo e das palavras, fortalecendo e valorizando a cultural popular (ROSSEL, 2012; FREIRE, 2014a;). A experiência em alfabetização desenvolvida por Paulo Freire, nos anos sessenta, em Angicos (RN), trouxe, para o campo da filosofia da educação, a compreensão do processo de alfabetização como um movimento capaz de mobilizar homens e mulheres por meio da conscientização política acerca das injustiças e desigualdades sociais.

Para Freire (1996), a educação sozinha não muda a sociedade e, sem educação, a sociedade também não muda. A crença de que, pela educação, os homens podem se empoderar e criar possibilidades de reverter o cenário de exclusão e opressão social perpassa o processo de leitura da palavra-mundo. Para esse autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o contexto da palavra-mundo é elemento fundante para que o processo de alfabetização seja um processo de libertação. Aprender a ler o mundo é tão importante quanto aprender a ler e escrever as palavras, pois a consciência do mundo permite que os sujeitos conheçam as estruturas causadoras das desigualdades, dentre as quais, a desigualdade de acesso à Educação e, conseqüentemente, o analfabetismo.

Para Fávero (2012), o conceito de cultura da proposta de Educação de Adultos, vivenciada em Angicos (Rio Grande do Norte), em 1963, é de base antropológica e resulta da experiência humana de estar sendo no e com o mundo. Com base no diálogo, o trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire compreendia a superação da visão ingênua, por meio de uma consciência crítica da realidade. Nessa experiência de educação popular, a aprendizagem da leitura da palavra-mundo coincide com a aquisição sistemática e crítica da linguagem e da cultura criadora do homem. As experiências desenvolvidas por Paulo Freire constituem um importante arcabouço filosófico, teórico e metodológico para o processo de alfabetização.

Ao escrever sobre a Ação Cultural para a Liberdade, Freire (1981) preconiza a educação como aquela capaz de promover a mobilização social, apresentando suas

experiências de educador popular e o seu método de trabalho psicossocial de alfabetização. Para o autor, o processo de alfabetização é um desdobramento que leva o sujeito a compreender a sua realidade social, política e econômica, através de um entendimento crítico dessa realidade como caminho para a construção da cidadania.

Na década de setenta, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014a) também apresenta um estudo acerca da crise econômica e política do Brasil em um período histórico marcado pela exclusão social, recessão, desemprego e repressões militares. Esse autor trata da condição alienante do homem oprimido, a manipulação do conhecimento e a concepção bancária de educação como forças das classes opressoras por manter-se no poder.

Na atualidade, ainda reconhecemos, nas experiências do cotidiano escolar, práticas distintas que evidenciam relações de poder, a saber: (i) diferentes conduções curriculares frente aos diferentes segmentos e turnos de aulas; (ii) discriminação e rotulação dos sujeitos em função dos turnos, idades, gêneros e etnias; (iii) organização e formação do corpo docente, horários de aulas e de funcionamento da escola e; (iv) crenças e preconceitos quanto aos sujeitos em função de seu capital cultural. Por isso, compreendemos que o currículo não se resume à organização de disciplinas, cargas horárias, saberes e conhecimentos eleitos isoladamente por disciplinas desarticuladas e com fins em si próprias.

As concepções críticas dos currículos entendem que as práticas curriculares também provocam alterações e promovem construções críticas do conhecimento, favorecendo relações positivas com os movimentos sociais em prol das minorias esquecidas e renegadas historicamente. Para Silva, T., (2010), cabe aos profissionais enquanto intelectuais mobilizadores de transformações engajarem-se a esse movimento e se disporem a conhecer e refletir sobre o projeto de formação e como ele se materializa no currículo do cotidiano escolar. É importante tornar sua função política elucidativa, com o objetivo de que seja uma formação cidadã que fortaleça a identidade e a subjetividade do sujeito.

O currículo, enquanto esfera pública democrática requer que os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação. Os professores, enquanto pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento estão a serviço da emancipação e libertação, sendo, portanto, intelectuais transformadores (GIROUX e SIMON, 2013, p. 107-140).

Sabemos que as políticas da EJA no Brasil refletem embates, escolhas, opções, concepções e fragilidades. Essa modalidade de educação se constitui como um campo de luta e de disputa e por direitos. Acreditamos que os sujeitos subalternos, excluídos e

marginalizados por influência do capital que dispunham (econômico, cultural, social) tentam inserir, no sistema de ensino, outros princípios educacionais.

Para Freire (1996), a ação educativa é um processo dialético de constante (re)construção de saberes posto que quem ensina, também aprende. Para ele, ensinar não é transferir conhecimentos, o ensinar se “dilui na experiência fundante do aprender” e a transformação acontece no coletivo do processo de ensino-aprendizagem enquanto ação autenticamente vivida na comunicação dialógica e na promoção da consciência crítico/reflexiva dos sujeitos. Assim, é de suma importância promover estudos que causem a intervenção nos processos educativos institucionalizados, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, potencializando os saberes dos sujeitos da EJA como saberes curriculares.

Os avanços no campo das políticas públicas em EJA no Brasil encontram mais concretude quando essa passa a ser inserida como modalidade educativa, com características próprias, requerendo financiamento, organização curricular e princípios condizentes às formas de ser e estar dos sujeitos no mundo e esses orientam programas, projetos e ações.

São colocados em pauta alguns questionamentos inerentes às experiências instituídas em Santa Inês: Por que, ou até que ponto, podemos qualificar esta experiência como exitosa no campo da educação de jovens e adultos em termos de permanência? Os sujeitos se percebem autores de sua formação? Quais elementos evidenciam essa percepção? Como é efetivada a participação dos sujeitos na organização, desenvolvimento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem? Como os sujeitos avaliam a educação profissional, considerando o seus percursos formativos? Os sujeitos compreendem e analisam a relação do ensino escolar com os contextos nos quais estão inseridos?

Tomamos como referência a Educação Popular, a EJA e os Movimentos Sociais como campos que protagonizam projetos causadores de bifurcações no contexto escolar e na luta por outras pedagogias.

A seguir, apresentaremos a PA para refletir de que forma essa opção de organização do tempo e espaço, bem como dos princípios educativos, é pensada e vivenciada. Em seguida, apresentaremos a PA no contexto do IF Baiano, *Campus Santa Inês*, a partir das seguintes reflexões: até que ponto essa experiência consegue romper com as tradições e hábitos e inaugurar uma nova concepção formativa? De que forma a cultura escolar reproduz e mostra suas resistências? Por meio dos princípios formativos da PA, buscaremos esclarecer como acontece a formação escolar nos tempo-escola e tempo-comunidade. Algumas indagações nos mobilizam: Os espaços de participação dos sujeitos lhes possibilitam expressar anseios,

desejos e pensamentos? As vozes dos sujeitos são ouvidas e consideradas? Como a violência simbólica, o capital social e o capital cultural se processam no campo das relações instituição-família-comunidade? Acreditamos que o estudo dessa temática perpassa pelo projeto pedagógico, sua estrutura física e material, sua política de assistência estudantil, nas mais diversas facetas da materialização do currículo.

3.1 ENTRELACANDO SABERES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Abordamos, nos capítulos anteriores, alguns aspectos que caracterizam a EJA e a Educação Profissional no espaço formal, para construirmos uma compreensão sobre o contexto da pesquisa em foco. Neste título, faremos um breve esboço acerca dos conhecimentos já produzidos sobre as experiências de formação em Alternância no Brasil, a partir de estudos acadêmicos.

Apesar de a Alternância ter ganhado visibilidade no campo educativo, tanto pelas práticas desenvolvidas quanto por ser objeto de estudo de pesquisas acadêmicas, ainda é necessária mais clareza quanto às suas concepções e como essas experiências se materializam. Silva, H (2013, p. 169) destaca que existem diferentes terminologias referentes à Alternância nas diversas experiências desenvolvidas no país. Para algumas, a PA é metodologia ou método, ao passo que, para outras, é um sistema ou ainda uma indicação de tempo-escola e tempo-comunidade. Os estudos de Queiroz (2013, p.137) apontam que a compreensão da Alternância varia da simples organização de tempos e espaços, sem uma profunda interação e sintonia, até uma integração bem elaborada, denominada integrativa, real ou copulativa.

No que tange às experiências em Alternância no contexto mundial, Silva, H. (2013) revela que, até 2008, havia aproximadamente 1325 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) em todo o mundo, dentre os quais 523 na Europa, 593 na América, 193 na África e 16 na Ásia ou Oceania. Já no âmbito nacional, a Alternância está presente em todas as regiões brasileiras, somando mais de 270 experiências. A autora evidencia que essa disseminação e utilização da Pedagogia da Alternância extrapolam a rede nacional dos

CEFFAs¹⁷ e ocupam as políticas públicas, com os programas de Licenciaturas do Campo, o Programa Saberes da Terra e o Programa Residência Agrária.

Por ser um tema que envolve diversas práticas e compreensões, o estudo da Alternância é complexo e requer mais aprofundamento. À guisa de amostra, os estudos de Queiroz (2013, p.138) destacam que existem diferentes experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil, dentre as quais as desenvolvidas pelos CEFFAs, pelos Centros de Formação por Alternância (CEAs) e por outros centros e cursos que trabalham com a Pedagogia da Alternância. Em referência ao nível de escolarização em Alternância, o autor destaca que varia entre Educação Básica, Profissional e Superior. Outras experiências não trabalham com certificação escolar.

O banco de dissertações e teses da Capes¹⁸ disponibiliza resumos de pesquisas acadêmicas que versam sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, entre os anos de 2005 e 2013. A partir das palavras “Pedagogia da Alternância”, localizadas no título do trabalho, ou entre as palavras-chave, acessamos vinte e sete pesquisas, sendo 03 (três) teses e 24 (vinte e quatro) dissertações. Buscamos, dentre os estudos, as experiências em Pedagogia da Alternância desenvolvidas no âmbito dos Institutos Federais de Educação. Três pesquisas versam sobre a Alternância nos Institutos Federais: (i) Passos (2011) aborda a experiência do curso Agente de Desenvolvimento na Agricultura Familiar, na modalidade PROEJA /FIC, ofertado em parceria com a Casa Familiar Rural no Município de Boa Vista do Ramos e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Manaus Zona Leste; (ii) Santos, M., (2013) estudou o curso PROEJA Quilombola, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Castanhal e; (iii) a dissertação de Passos (2011) versa sobre “Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/ *Campus* Manaus Zona Leste”. A autora tece uma reflexão sobre os desafios frente ao desenvolvimento local e momento dinâmico que suscita no IFAM novos pressupostos e uma ampla reestruturação dos modelos de trabalho e de concepções que regem os cursos de Agricultura na instituição. O objetivo do estudo foi identificar como acontece a relação educação trabalho meio ambiente, através dos tempos e dos espaços formativos. Por meio da pesquisa a autora

¹⁷ Silva, H (2013, p.168) destaca que as CEFFAs foram criadas em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, representando uma articulação conjunta de experiências de Alternância.

¹⁸Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 ago., 2015.

busca esclarecer qual o lugar da Educação do Campo, a partir das experiências e legislações, com a finalidade de elencar proposições para a reestruturação institucional no que se refere ao ensino agrícola.

A pesquisa de Santos (2013) versa sobre “A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - *Campus Castanhal*”. A autora investigou como a Pedagogia da Alternância se materializava enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais, na formação do PROEJA Quilombola. Foi verificado que existe a valorização dos saberes dos alunos, com a participação desses nos processos de ensino e aprendizagem, e também com a tentativa de articulação dos saberes com a realidade. Além desses aspectos, foi observada uma referência formativa pautada na Agricultura Familiar. Contudo, a pesquisa aponta a dicotomia entre teoria e prática nos processos de ensino, a pouca formação dos professores em relação à Pedagogia da Alternância, a desvalorização da leitura como atividade formativa e as dificuldades do trabalho com o tempo-comunidade. Na conclusão do trabalho, a autora destaca que há uma tentativa de integração entre os saberes escolares e aqueles advindos das experiências dos alunos quilombolas, mesmo com a existência de vários problemas na concretização dos tempos formativos.

A dissertação de Lima (2011), intitulada “A Escola e a vida: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - *Campus Novo Paraíso*”, analisou a proposta pedagógica do curso técnico subsequente em Agricultura, ofertado em Regime de Alternância. O objetivo do estudo foi verificar a relação entre os saberes populares trazidos pelos alunos, a partir das especificidades da vida cotidiana, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O autor concluiu que não foi possível perceber, através da matriz curricular apresentada na proposta pedagógica do curso, uma real preocupação de se efetivar uma prática pedagógica que aproveitasse as experiências de vida dos alunos. Entretanto, foi identificada a presença dos saberes populares nas ações desenvolvidas com os alunos. Em relação aos saberes trabalhados na escola, os sujeitos afirmaram que os professores relacionam esses conhecimentos com os conteúdos comuns do curso. Para os alunos, a escola é um espaço de aprendizagem significativa para a formação profissional.

Buscamos delinear um recorte mais aproximado ao contexto do estado da Bahia e identificamos três pesquisas sobre essas experiências em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), a saber: Araújo, S., (2005), Souza, N., (2011) e Araújo, S., (2013).

A dissertação de Araújo, S., (2005) tem como título “Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical, Bahia”. A autora descreve uma compreensão sobre a experiência de educação do e no campo, através de uma Escola Família Agrícola de Angical, localizada no extremo oeste do estado da Bahia. O estudo traçou como objetivo compreender em que medida a escola estudada se orientava pelos princípios metodológicos da PA e se a mesma se constitui como uma escola viável para fortalecer a Agricultura Familiar. Segundo a autora, o estudo revelou que a EFAA de Angical é, de fato, uma alternativa de educação escolar viável para o fortalecimento da agricultura familiar e, como tal, apresenta um diferencial para a política de educação do campo. Todavia, a autora destaca alguns desafios precisam ser enfrentados pela EFAA.

A tese de Souza, N., (2011) também versa sobre a experiência da Escola Família Agrícola de Angical (EFAA). A autora destaca que essa escola atende aos jovens camponeses, sendo a maioria pertencente ao terceiro maior assentamento de Reforma Agrária da América Latina, o mais antigo da Bahia. Ao tratar da temática “A Pedagogia da Alternância na EaD Mediadas Pelas TIC: uma complementariedade libertadora para a educação do campo?”. A tese problematiza os limites e as contradições de se fazer uso da PA como complementariedade para uma EaD na perspectiva da emancipação, voltada para a educação do campo. Os resultados apontam que é necessário identificar se os atos educativos mediados pelas TIC são capazes de tornar possível um novo tipo de sociedade tecnológica, que possa dar suporte ao exercício da democracia

Araújo, S., (2013) desenvolveu a pesquisa “Formação de Educadores do Campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das escolas famílias agrícolas do Estado da Bahia”. O *lôcus* da pesquisa foi diversificado e teve como referência as Escolas Famílias Agrícolas e os sujeitos engajados no movimento educativo das EFAs da Bahia. A autora destaca, inicialmente, a ausência de produções que versem sobre a Pedagogia da Alternância e a abordagem filosófica dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância. Para a autora, isso é acentuado pela inexistência de componentes curriculares que abordem a concepção de educação do campo e a formação de educadores construídos pelas organizações sociais e por meio dos seus professores/pesquisadores nas faculdades de educação. A autora acredita que a investigação desenvolvida por ela é relevante, por possibilitar a orientação para as políticas de formação inicial e continuada para os educadores e suas práticas educativas em escolas situadas no campo, com especial atenção às questões da diversidade dos camponeses, os seus sujeitos e os contextos socioculturais e políticos, dentre outros.

De modo geral, encontramos outras pesquisas que versam sobre as experiências de Escolas Famílias Agrícolas em estados brasileiros, como Amapá, Amazonas, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins. Os estudos abordam temáticas distintas, mas convergem para a tentativa de compreender como a perspectiva da formação por Alternância influencia no desenvolvimento e sustentabilidade no campo. Uma das problemáticas mais suscitadas é a questão da fixação dos homens e mulheres no campo, tendo em vista a sustentabilidade e desenvolvimento territorial.

Em síntese, os temas abordados discutem a agricultura camponesa, a difusão de inovações de base agroecológica, o protagonismo dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, a formação cidadã do jovem camponês, o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do ensino integrado, as tradições e inovações do ensino por Alternância a partir da recontextualização dos cadernos de realidades, as possibilidades de uso de ferramentas e mídias digitais no processo de aprendizagem por Alternância, a formação do protagonismo do jovem do campo, o envolvimento dos jovens em formação nos processos de sustentabilidade rural, a relação entre trabalho e capital no currículo escolar, o ensino de Ciências na perspectiva social e intelectual, a repercussão da formação por Alternância no processo de gestão e sustentabilidade econômica e ambiental das famílias, o currículo integrado prescrito e o currículo em ação, as políticas públicas e a capacitação dos jovens rurais para a sucessão das propriedades rurais, a formação para a melhoria da qualidade de vida, a permanência e participação dos camponeses no meio social e político e as contribuições de escolas em Alternância para a sustentabilidade regional.

As pesquisas apontam que a formação por Alternância requer coerência lógica e aplicação prática, no que tange aos princípios educativos voltados para construção de sociedades mais sustentáveis. Contudo, a formação por si só não garante aos homens e mulheres do campo as condições necessárias para uma vida digna e sustentável no campo. É preciso que as políticas públicas alcancem o campo. Nesse sentido, a formação de atores políticos e a participação dos camponeses nos movimentos sociais são extremamente importantes.

Sistematizar como as experiências educativas em Alternância se materializam é fundamental para a construção de uma educação do campo, com vistas aos princípios e fundamentos que buscam a integração de saberes, a valorização da cultura e o protagonismo dos estudantes. As genuinidades dessas experiências, certamente, contribuirão para a melhoria da escola do campo.

Silva, H. (2010) destaca que algumas políticas públicas assumem a PA como um dos eixos centrais de suas propostas de formação, porém, sem que haja uma clareza do que ela significa, favorecendo uma diversidade de concepções do que seja Alternância. Essa autora realizou um estudo exploratório sobre as principais experiências representativas da diversidade de modalidades de formação por Alternância, em diferentes esferas institucionais, públicas, comunitárias e Organizações não Governamentais (ONGs), em curso no Brasil até 2010. O estudo revelou que essa modalidade apresenta diversificadas formas, níveis e modalidades de ensino. As Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) são os centros formativos mais antigos e expressivos em PA no país, influenciando as demais experiências (SILVA, H., 2010, p. 184).

Ao mapear a produção acadêmica sobre a Pedagogia da Alternância, Teixeira *et al* (2008) estabelecem um primeiro esboço do estado da arte sobre o tema no Brasil, com recorte temporal de 1969 a 2006. Em linhas gerais, esse estudo aponta que, mesmo transcorridos quarenta anos, a PA ainda permanece pouco discutida nas produções acadêmicas, bem como nos documentos técnicos e oficiais. Outro aspecto evidenciado pelos autores é o uso genérico da Alternância, sem clareza quanto aos seus princípios, finalidades e metodologias. Para os autores, a pouca produção acadêmica incide sobre as formas de apresentação dos estudos, que, em sua maioria, revelaram um caráter descritivo e/ou contemplativo sobre a PA, carente de aprofundamentos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos que a sustenta, bem como dos instrumentos pedagógicos adotados nas diversas experiências estudadas.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A PA surgiu no meio rural da França, pensada e organizada com a participação das famílias de agricultores e de líderes religiosos. Desenvolveu-se, a partir de uma nova concepção de ensino e organização curricular, pautando-se na realidade do campo, com tempos e espaços próprios, valores e culturas e visando a integração do estudante com seu meio. Na formação por Alternância, o saber escolar e o saber da comunidade se integram e se completam, pois conhecimento e vida não se dissociam.

As primeiras experiências em Alternância nos remetem aos anos de anos de 1920/1930, na França. Os autores que discutem a Pedagogia da Alternância (PA) destacam que a mesma surge num contexto de luta por uma educação do campo. Nascida no seio da

própria comunidade, seus pilares suscitam o olhar atento para o rural e suas interconexões (CALVÓ e GIMONET, 2013; BEGNAMI, 2003; GIMONET, 2010; JESUS, 2011; ARAÚJO, S., 2013).

As mudanças sociais e políticas da França, nas décadas de 1920 e 1930, provocadas pela alteração do processo de mecanização, industrialização e pela crise no mercado agrícola e pecuário, causaram mudanças nas condições de vida e trabalho dos pequenos proprietários de terra. Araújo, S., (2013) destaca que o contexto de mudança nos modos de produção e de organização social provocou o crescimento desordenado das cidades. A concentração de pessoas nas áreas urbanas provocou um crescente êxodo rural naquele país. Uma das dificuldades enfrentadas pelos agricultores franceses foi a de se manterem no meio rural, com dignidade. A PA surge, então, como uma alternativa de superar a carência de oferta de uma educação escolar imbuída de valores condizentes com a cultura e saberes do homem do campo.

No contexto do surgimento da PA como forma de imprimir resistência ao êxodo rural, algumas famílias se uniram para garantir, aos jovens, uma formação escolar, sem que fosse preciso abandonar a vida e o trabalho no campo. Um grupo de camponeses, e também um pároco, iniciaram a primeira experiência de uma educação pautada em princípios da vida e do trabalho no campo, em uma pequena aldeia no sudoeste francês. Denominada de Casa Familiar Rural (CFR), ou *Maison Familiale Rurale*, teve como precursores os agricultores e os seus filhos, párocos, representantes do sindicato rural, organismos sociais e representantes políticos. Essa primeira experiência formativa tinha como princípios básicos a Alternância integrativa e o associativismo (BEGNAMI, 2003; QUEIROZ, 2004; ARAÚJO, S., 2013).

Nosella (2013, p. 101) destaca que a PA se baseia em um tempo na escola e outro na família, ou em atividades didaticamente apropriadas fora da escola e da família, formando um único e orgânico currículo. Parte-se do princípio de não desvincular o camponês de seu ambiente de vida e trabalho, mantendo o vínculo com família e com a Agricultura.

Nos primeiros currículos escolares franceses desenvolvidos pela Casa Familiar Rural (CFR) em 1942, os conhecimentos e os conteúdos trabalhados foram esboçados pelos professores, com a participação dos pais, que também eram responsáveis pelo projeto, juntamente com o sacerdote e, posteriormente, com o apoio do Estado. Os conhecimentos trabalhados envolviam técnicas agrícolas, discussões sobre religião, formação humana e cultural, sobre a vida do campo, fazendo emergir o saber do camponês, suas crenças e seus valores (JESUS, 2011, p.53-54).

O reconhecimento das EFAs e da Alternância pelo Estado francês coincidiu com o cenário mundial pós-guerra, cujas modificações imprimiram uma estrutura político-administrativa e uma organização pedagógica mais bem estruturada. As sistematizações das experiências e a tentativa de elaborar procedimentos pedagógicos foram importantes. Contudo, houve resistência por parte dos idealizadores, que temiam o perigo da burocratização.

A partir dos anos 50, a PA se propagou em diversos países da Europa (Bélgica, Itália, Portugal e Espanha), e por outros continentes como África, América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai), Ásia e América do Norte (BRASIL, 2006, JESUS, 2011; ARAÚJO, S., 2013).

A expansão da PA causou preocupação por parte dos idealizadores, que temiam que a grandiosidade da organização se tornasse vulnerável à burocratização, com possibilidade de perder sua originalidade. Na França, a expansão demandou a adequação das experiências frente às exigências do Ministério da Agricultura, como a formação de educadores, a clareza pedagógica e a normatização da influência da Igreja Católica. Jesus (2011) destaca que Paulo Nosella foi o primeiro a pesquisar a Pedagogia da Alternância no Brasil e a descrever algumas características das Casas Familiares Rurais, no âmbito nacional. Dentre as características, essa autora destaca a manutenção da estreita relação da formação escolar com os sindicatos rurais e com o movimento da Ação Católica (NOSELLA, 1977, *apud* JESUS, 2011, p. 55).

García Marirrodriaga (2010), *apud* Jesus (2011), expressa que o meio socioprofissional e a associação dos atores locais são o centro do processo de formação por Alternância, em que o jovem transcende a ideia de pessoa em formação e se torna autor de sua formação.

Ao analisar as aproximações da Pedagogia da Alternância nas EFAS e os princípios da Educação do/no Campo, Begnami (2011, p.34) estabelece que os pontos de convergências fundamentais nas duas propostas são: (i) o protagonismo dos movimentos sociais camponeses em estado de luta, demarcando o território de identidade; (ii) a cultura e saberes dos sujeitos do campo e; (iii) os fundamentos de uma pedagogia da participação, autonomia político-administrativa e pedagógica. Segundo a autora, as EFAs desenvolveram, ao longo dos 70 anos de história, um conjunto de princípios invariáveis e orientadores, os quais envolvem o associativismo na gestão político-administrativa, a PA como metodologia pertinente, a formação integral e emancipadora do alternante e o desenvolvimento sustentável e solidário do meio.

Segundo Jesus (2011, p.55), a história das Escolas Famílias rompe com o paradigma urbano/rural e supõe uma nova perspectiva educacional, comprometida com a transformação

do seu entorno, a partir da lida com a terra, com os problemas vivenciados no meio rural e com suas potencialidades e desafios.

No contexto brasileiro, a Alternância surge como uma resistência ao descaso e à indiferença que o Estado mostrou para com o contexto rural. Durante muito tempo, o campo permaneceu invisibilizado nas políticas públicas de uma sociedade permeada por valores e discursos urbanocêntricos. Assim, o meio urbano era o único provedor da ascensão social, detendo as condições necessárias para o ideal de progresso positivista. Já os homens e as mulheres do campo permaneceram à margem de direitos civis, políticos e sociais, dentre os quais destacamos os direitos à educação, os direitos trabalhistas e ao voto.

Em períodos que maioria da população brasileira morava no campo, a educação chegou tardiamente e, com tantos analfabetos e não votantes, estreitaram-se as possibilidades de participação política. Contudo, as transformações ocorridas após a II Guerra Mundial provocaram rupturas no contexto da sociedade camponesa, dentre elas, o processo educacional rural, que passou a ser urbanizado, por influência da ideologia e força do capitalismo liberal. Nesse sentido, a escola rural perdeu o seu espaço como referência de valor para o campo. Intensificou a pauperização dos homens e mulheres do campo e a negação dos direitos de cidadania. No auge do despertar para o progresso, os centros urbanos representavam o símbolo do desenvolvimento, e o rural, o lugar do atraso. Esses valores, ou “contravalores”, foram bastante difundidos nas escolas, por meio da ideologia que se materializava nos textos didáticos e nos discursos dos professores, reduzindo os homens e mulheres do campo às personagens da ignorância, do não saber e do analfabetismo (LEITE, 1999, p.15).

As Escolas Famílias chegam ao Brasil com o ideal de promover a formação dos camponeses, combatendo a ideologia de desvalorização do campo, de sua gente e dos seus saberes. Araújo, S., (2013, p.91) ressalta que o projeto da Escola Família se assenta em uma lógica, estilo e prática pedagógica, na qual teoria e prática são indissociáveis. O processo de implantação das EFAs no Brasil iniciou no auge da ditadura militar, atraindo a desconfiança por parte dos militares e políticos.

As principais experiências de formação por Alternância no Brasil foram articuladas pelo Movimento Internacional das *Maisons Familiales Rurales* (SILVA, H., 2013, p. 62-63), organizadas a partir de organizações distintas, as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), criadas em 1968 (Espírito Santo), e as Casas Familiares Rurais (CFR), criadas em 1980 (Alagoas) e 1989 (Paraná), com o objetivo comum de proporcionar a formação de jovens agricultores. Implementada em um contexto onde os movimentos sociais estavam sendo reprimidos, a PA

almejava uma formação abrangente e humanista, contrapondo a lógica do capital internacional.

A PA desenvolvida nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), segundo Gimonet (2010), se baseia em quatro pilares: o desenvolvimento do meio, a formação integral do educando, a associação de pais e a PA. Compreende não apenas uma ação pedagógica, mas também uma rede complexa de relações cujo ideal educativo conta com um grande número de ferramentas e instrumentos. Essa rede de relações é que permite funcionalidade, articulação dos tempos e espaços de formação entre os vários atores sociais envolvidos no processo.

A proposta da PA implementada pelas EFAs teve como objetivo denunciar e contrapor o processo de abandono do campo pelo poder público e pela consequente fragilização da agricultura familiar, visto que as políticas públicas para o campo, à época, centravam na produção agropecuária em larga escala, com aspectos patronais, destinados à monocultura e ao mercado externo, cujos meios de produção exigiam sofisticação tecnológica. Esse cenário retrata o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelas políticas públicas do país, o que acentuou a questão agrária pela terra e a proletarianização dos trabalhadores rurais.

Atualmente, no âmbito das políticas públicas destinadas à EJA, a Alternância é mencionada no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera¹⁹) e no Programa Projovem Campo - Saberes da Terra.

Os projetos vinculados ao Pronera devem garantir também a formação e a capacitação dos educadores, além de parceria formal com o Incra. A participação das comunidades e as parcerias são fundamentais na elaboração e execução das propostas, desde o levantamento das demandas, elaboração, execução e acompanhamento dos projetos. Essa interação visa valorizar as parcerias entre instituições, órgãos governamentais, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais, assentamentos e sindicatos (PRONERA, 2004, p.18).

O Projovem Campo foi implementado pelo Ministério da Educação em 2005, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O relatório de

¹⁹ O Pronera é um programa Nacional de Educação na reforma agrária e foi desenvolvida a partir de 1998, da articulação da sociedade em parceria com o Incra e com movimentos sociais (sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais), instituições públicas e comunitárias de ensino, sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais. O Pronera tem como meta ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e o público alvo é a população jovem e adulta oriunda dos projetos de assentamento criados pelo Incra ou por órgãos estaduais de terras. Podem ser ofertados cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização.

Gestão 2013 da SECADI declara que o Projovem Campo/Saberes da Terra atendeu, em 2013, cerca de 14712 estudantes da EJA (BRASIL, 2013, p. 58).

A partir do desenvolvimento de políticas de formação para o campo, tanto na educação básica e profissional quanto na educação superior, é perceptível que a Pedagogia da Alternância vem despontando no cenário das políticas públicas como opção curricular, sistema formativo e formas de organização dos tempos formativos. Nesse sentido, evidenciaremos no próximo tópico como a PA está regulamentada e orientada pelos documentos legais de ensino.

3.2.1 A Pedagogia da Alternância no Brasil: aspectos legais e orientações metodológicas

O parecer 01/2006 é um dos documentos que orientam a questão das cargas horárias dos cursos em Alternância no país, direcionando-se especialmente aos Centros Familiares de Formação por Alternância e dando legitimidade a essas experiências no contexto da legislação que rege o ensino no país. O parecer versa sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, respaldando-se na Lei 9.394/96, parecer CNE/CEB nº 5/97, resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002. O MEC reconhece a Educação do Campo como assunto estratégico e de fundamental importância para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e destaca que a Alternância tem sido a melhor alternativa para os anos finais dos ensinos fundamental, médio e profissional, conseguindo inter-relacionar família, escola e comunidade.

O parecer 01/2006 destaca a importância do princípio da Alternância, reforçando as conclusões de Queiroz (2004) de que a Alternância formativa deve preservar a sinergia e integração dos tempos e espaços, rompendo a lógica dicotômica e dualista que separa escola e trabalho e teoria e prática.

Contudo, o parecer adverte quanto às armadilhas da banalização da PA, enfatizando a necessidade de prezar pela qualidade da formação. Este parecer atribui às instituições a tarefa de organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da Lei nº 9.394/96, nas formas de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural e as mesmas devem ser submetidas à apreciação dos sistemas de ensino competentes.

O parecer 01/2006 sugere a garantia do cumprimento das exigências legais referentes aos dias e horas de atividades letivas no âmbito das CEFFAs, concebida entre três a quatro anos, integrando tempo-família e tempo-comunidade, conforme a concepção de Alternância

descrita por Queiroz (2004) como formativa, ou Alternância integrativa real ou copulativa. Ao integrarem as propostas, executadas no Plano de Estudo de cada estudante, aos períodos escolares e ao meio socioprofissional, os CEFFAs cumprem as exigências legais referentes à duração do ano letivo (BRASIL, 2006, p.1/4).

A Alternância está presente em diferentes níveis e modalidades de educação, como a formação de jovens, estágios de inserção, formação permanente de adultos, entre outros. Contudo, alguns estudos apontam a existência de diferentes terminologias relacionadas à Alternância, concebida como metodologia, método, sistema, ou tempo-escola/tempo-comunidade. Esse aspecto revela a importância em desenvolver estudos imbuídos por sistematizar essas experiências, tendo em vista a escassez de trabalhos acadêmicos sobre a PA, os seus princípios teóricos orientadores e as suas práticas.

Quanto às modalidades e proposições de Alternâncias, Silva, H., (2010) e Calvo e Gimonet (2013, p.43) destacam que estudos acadêmicos têm revelado pelo menos três tipos de Alternância desenvolvidos no Brasil: (i) *justapositiva ou falsa Alternância*, envolvendo a sucessão temporal de períodos em função de atividades diferentes em locais distintos, sem explicitar a ligação da formação com as atividades práticas; (ii) *a aproximativa ou associativa*, envolvendo certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, contudo, prevalecendo a adição de atividades; (iii) *a real ou integrativa*, que requer um efetivo envolvimento entre tempos e espaços formativos no qual o estudante possa relacionar suas ações/reflexões. Nessa, a atividade produtiva e processo formativo estão imbricados e superam a mera sucessão de tempos teóricos e práticos.

3.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA IF BAIANO, CAMPUS SANTA INÊS

O curso Técnico em Agropecuária, vinculado ao Programa de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), *Campus Santa Inês*, foi a primeira experiência em Alternância desenvolvida no IF Baiano.

O PROEJA foi instituído por meio do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 e alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, cuja adesão dos Institutos Federais é obrigatória, mediante a necessidade de superação do déficit de formação profissional de Jovens e Adultos em todo país, principalmente na região Nordeste. O documento base do

PROEJA Ensino Médio (2007), ao situar a questão da EJA, reconhece que as lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar ações direcionadas ao reconhecimento das conquistas constitucionais do direito à educação. Nesse aspecto, reconhecemos a necessidade de ações mais efetivas que substituam políticas e programas pontuais, por propostas e políticas perenes.

Para Ventura (2011), uma dimensão de política perene implica propostas viáveis, com garantia de financiamento, previsão orçamentária, projeção de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas, para além da Alternância dos governos, dentre outros aspectos.

Nossa pesquisa buscou compreender como essa experiência foi vivenciada na instituição, a partir da percepção dos sujeitos. Para isso, buscamos esclarecer como a PA é concebida, caracterizada e materializada no contexto escolar. Essa categoria surgiu em diversos momentos da pesquisa, tanto no grupo focal quanto nas entrevistas individualizadas sendo necessário esclarecer como e se a Alternância contribuiu para a permanência e o desempenho escolar dos estudantes.

A partir dos estudos teóricos, da análise do PPC do curso e das informações coletadas do contexto da pesquisa, apresentaremos nossas impressões e análise sobre a Alternância escrita no PPC e a inscrita na vivência dos sujeitos, tendo por base os significados que os sujeitos atribuem à Alternância e os desafios vivenciados durante o curso.

Os estudos sobre a PA indicam que as propostas formativas devem considerar o ato de aprender como um processo contínuo e permanente que se dá em tempos e espaços distintos, e também unificados e articulados. Na PA, as possibilidades de aprendizagem perpassam os muros das escolas e envolvem as famílias, os movimentos sociais e outras formas de participação protagonizadas e gerenciadas pelos sujeitos em formação. A formação por Alternância deve ir além da formação que concebe o tempo-escola e tempo-comunidade de forma dualista, aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas.

Silva, H., (2013, p.169) destaca que a Alternância tem distintas definições. Em algumas experiências, é considerada como uma estratégia para abertura do mundo escolar à realidade dos estudantes. Em outras, é tida como forma de flexibilização do calendário escolar em função da necessidade de adequação à vida no campo, ou ainda como meio de aplicação do conhecimento escolar na propriedade do estudante, na realização de estágio de vivência, entre outros. Para essa autora, a formação por Alternância ainda não tem o seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado em nossa sociedade.

O que define a Alternância não é a sua proposição ou classificação, mas a presença de dispositivos pedagógicos, a organização das atividades, as técnicas e instrumentos utilizados

no seu desenvolvimento, em coerência e articulação com o projeto e os princípios da formação, dirimindo as distâncias entre os conceitos e as práticas propostas (Silva, H., 2013, p.172).

A participação, a interação escola-comunidade e a contribuição da formação para o fortalecimento da agricultura local são princípios importantes na PA. Nesse sentido, buscamos informações que evidenciam como foi a participação dos estudantes no processo escolar e quais diretrizes e instrumentos pedagógicos foram usados para subsidiar as atividades formativas.

3.3.1 O processo de criação e organização curricular do curso

A proposta do Curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, nasceu a partir das reivindicações de moradores de 17 comunidades dos municípios de Brejões e Ubaíra, cidades de pequeno porte localizadas no território de identidade Vale do Jiquiriçá, na Bahia. O diálogo entre os sujeitos do campo, em participação dos movimentos sociais, sindicatos e ONG's, revelaram a percepção da necessidade de uma educação condizente com o contexto das famílias locais. O enfraquecimento da agricultura familiar e o êxodo rural foram as principais problemáticas que mobilizaram o grupo de agricultores.

No ano de 2008, foi realizado um estudo de demanda pelo Polo Sindical do Vale do Jiquiriçá, em parceria com Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Inês. Nessa ocasião, integrantes de segmentos da sociedade e Movimentos Sociais demandaram a necessidade de uma educação escolar que valorizasse e fortalecesse a agricultura familiar. Nesse mesmo ano, o governo federal criou a rede de institutos federais, transformando as Escola Agrotécnicas Federais em IF Baiano. Essa transformação trouxe uma nova configuração para a instituição, caracterizando-se pela multicampia, com oferta de educação em diferentes níveis e modalidades. Além do ensino técnico de nível médio integrado ou subsequente, a verticalização da oferta de formação passou a abranger o nível superior de graduação e pós-graduação, a educação de Jovens e Adultos com o PROEJA Médio e o PROEJA Formação Inicial e Continuada (FIC), e os cursos da Educação a Distância.

A aproximação da escola com as comunidades no IF Baiano *Campus* Santa Inês se estreitou por meio de atividades extensionistas no projeto de extensão Mãe Terra²⁰. Nessa ocasião, os docentes e agricultores, nas trocas de experiências, compreenderam que, no contexto de vida e trabalho das comunidades, dentre outras questões, era preciso proporcionar aos sujeitos a formação e o aumento do nível de escolaridade. Não bastava prestar apoio técnico aos agricultores, pois seriam ações pontuais que causariam pouco impacto nas comunidades.

A oferta de cursos técnicos, na área de Agropecuária no IF Baiano *Campus* Santa Inês, também indicava alguns problemas, dentre eles o fato de que muitos estudantes que participavam do processo seletivo e frequentavam os cursos técnicos não demonstravam interesse pela área, com pouco interesse pelas disciplinas específicas, almejando apenas a formação para ingressar em cursos da educação superior. Além desse aspecto, muitos estudantes que se formaram técnicos em Agropecuária deixaram suas famílias e a agricultura familiar para trabalhar no agronegócio. Nessa perspectiva, mesmo após algum tempo ofertando cursos na área de Agricultura, a formação oferecida no IF Baiano *Campus* Santa Inês provocou poucas mudanças no contexto regional e nas comunidades. As famílias que conseguiram formar seus filhos perceberam que os mesmos abandonavam o campo em busca de trabalho. Logo, o desejo de fortalecimento da agricultura familiar e de melhoria de qualidade de vida nas comunidades não se efetivava apenas por meio da formação escolar, demandando outras iniciativas e políticas públicas para o campo.

A partir desses apontamentos docentes, os líderes comunitários e os moradores de comunidades rurais desenvolveram a proposta de formação de técnicos em Agropecuária com base na Pedagogia da Alternância. Para eles, a formação em nível técnico pelo PROEJA, certamente, causaria mais impacto na agricultura da região, pois os sujeitos interessados já eram agricultores.

²⁰ Conforme informações obtidas durante a pesquisa (relatos, entrevistas e grupo focal), esse projeto foi criado em 2009, junto às comunidades rurais das cidades de Brejões e Ubaíra, municípios localizados na região do Vale do Jiquiriçá. O projeto almejava a melhoria da qualidade de vida, tomando como princípio de desenvolvimento os conhecimentos reproduzidos em doze comunidades acerca da produção agrícola dos próprios agricultores, com o foco na recuperação e preservação ambiental por meio de novas tecnologias desenvolvidas por e com os camponeses. Segundo Souza, Neves e Galvão (2011), a metodologia adotada no projeto foi o Diagnóstico Rápido e Participativo (DRP), com ações interdisciplinares. Esses autores destacam que, dentre as ações do projeto, a educação popular e o teatro do oprimido foram utilizados com o objetivo de possibilitar aos sujeitos entenderem e construir novos valores a partir das próprias histórias. No que se refere à orientação agrícola e cultural, a base metodológica utilizada no projeto se denominou de *ninho*, unidade demonstrativa experimental implementada em uma propriedade de cada comunidade e no desenvolvimento do artesanato, teatro e culinária local. O projeto de Extensão Mãe Terra estava vinculado à Rede de Desenvolvimento Social (REDES), uma Organização não Governamental existente na mesma região desde 2005 apoiando os movimentos dos agricultores (as). Os recursos para manutenção do projeto foram disponibilizados pelo Governo do Estado da Bahia, por meio de edital.

Ao analisar o contexto escolar, a oferta do curso seria viável, visto que o *Campus Santa Inês* possuía expertise na área de Agricultura, dispondo de corpo técnico-pedagógico e infraestrutura necessária para a oferta. Contudo, a perspectiva mercadológica da educação profissional, influenciada pelo modelo de sociedade capitalista, imprimiu nas escolas técnicas, hoje institutos federais, a perspectiva de formação tecnicista.

Nos modelos de sociedade capitalista, a educação escolar se responsabiliza em promover uma formação dualista: para uns, o ensino propedêutico; para outros, a técnica e disciplina, para promover e consolidar o modelo de sociedade classista (VENTURA, 2001; TIRIBA e CIAVATTA, 2011). Entretanto, num movimento de resistência e transformação, a escola e seus atores desenvolvem novas concepções e práticas curriculares, imprimindo importantes modificações. Influenciadas pelos movimentos sociais e pelas teorias críticas dos currículos, novas concepções adentram os muros das escolas e requerem espaço para o reconhecimento de outros saberes, culturas, ciências, tecnologias. É visível que, mesmo com resistências e disputas, as escolas têm se transformado, favorecendo relações positivas com os movimentos sociais, e outras experiências formativas.

Para Silva, T., (2010), cabe aos profissionais, enquanto intelectuais mobilizadores de transformações, se engajarem a esse movimento, dispondo-se a conhecer e refletir sobre os projetos de formação que a escola deseja protagonizar e devendo delinear como esse projeto se materializará nos currículos e práticas.

Oliveira (2009, p.8) destaca que é preciso incorporar o contexto local na prática educativa como algo fundamental para a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, as marcas da realidade histórico-cultural dos educandos, as situações interpessoais e sociais interiorizadas, o contexto regional e a cultura local compõem saberes fundamentais para as propostas educativas.

Para Arroyo (2014), os coletivos em ação e movimentos questionam a exclusividade dos conhecimentos pedagógicos considerados válidos. Para esse autor, os jovens e adultos das classes mais empobrecidas e suas crianças, presentes nas escolas, aprenderam a disputar não só a concepção, mas também as instituições e as cercas que protegem os saberes pedagógicos, cercas essas que tornam legítimos e válidos alguns saberes e segregam outros como ilegítimos.

No contexto atual em que a escola se encontra, em que as práticas pedagógicas são questionadas e pressionadas a validar outros saberes, entendemos que é preciso fazer desse território tão cercado um campo de luta e disputa política. Por muito tempo, o campo educacional esteve fechado aos coletivos populares e aos trabalhadores. Ao promover

aproximações educacionais com outras lutas emanadas do povo em prol de melhores condições de vida, trabalho e dignidade, a escola entra num campo de disputa política acirrada, que envolve, dentre outros aspectos, mudanças profundas nas concepções curriculares e práticas pedagógicas (ARROYO, 2014, p.32 e 33).

Consideramos importante para esse estudo problematizar as percepções e motivações dos sujeitos no que se refere ao processo de acesso e desempenho escolar. Nesse sentido, indagamos os estudantes sobre como se deu o processo seletivo para ingresso no curso, como é a participação das famílias e como relacionam o trabalho com vivência do curso. Problematicamos as concepções e escolhas metodológicas apresentados no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) e as percepções dos sujeitos sobre a efetivação das mesmas. Nosso objetivo foi compreender as singularidades que envolvem as relações dos sujeitos da EJA e a Escola, os principais entraves e as possibilidades de superação.

O Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Agropecuária PROEJA, do IF Baiano *Campus* Santa Inês, foi pensado numa perspectiva diferente dos cursos já ofertados. Pautando-se na concepção da Educação do Campo²¹, o PPC articula os saberes curriculares com a Alternância²², cuja orientação pedagogia considera o contexto regional, a cultura local e o respeito às identidades dos sujeitos como princípios fundamentais para a escolarização.

Ao trazer a concepção da Educação do Campo para o contexto na proposta do curso, o PPC toma como base de sua sustentação uma concepção ontológica dos sujeitos, pela qual os conhecimentos devem ser pensados a partir dos sujeitos concretos, suas experiências e problemas reais. O Quadro 2 apresenta uma síntese da estrutura do curso, elaborada a partir de informações do PPC.

Quadro 2 - Estrutura do Curso

Descrição do Curso	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na Pedagogia da Alternância
Data de implantação	2º Semestre de 2012

²¹ Para Caldart *et al* (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira na qual os trabalhadores camponeses protagonizam movimentos em defesa de interesses sociais dos povos camponeses, suas lutas, conhecimentos e cultura. É um campo que provoca embates políticos, tanto de classe quanto de concepções e projetos de campo. Nessa perspectiva, a concepção de Agricultura tem implicações no projeto de país e de sociedade, bem como nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

²² A PA surgiu dos movimentos sociais, principalmente no campo. Além de contemplar tempos e os espaços dos sujeitos do campo, a PA desenvolveu alguns princípios filosóficos e metodológicos para orientar seus currículos. Para mais informações, sugerimos consultar o parecer CNE/CEB nº 01/2006, Begnami (2011), Gimonet, (2010) e Silva, H (2010).

Regime Acadêmico	Modular (Módulo I- Identidades, Cultura e Cidadania; Módulo II- Meio Ambiente e Sustentabilidade; Modulo III- Organização Social e Políticas Públicas; Modulo IV- Trabalho e Economia Solidária
Integralização- períodos letivos	Período mínimo- 2 anos Período máximo- 3 anos
Instrumentos Pedagógicos	Plano de Estudos; Caderno de Realidades; Colocação em Comum; Tutoria Individual; Visitas Técnicas; Serões; Visitas às Comunidades/Famílias; Curso de Formação Complementar;
Número de Vagas	30 vagas-turma única
Funcionamento	Períodos alternados em tempo escola e tempo comunidade
Regime de Matrícula	Única, com renovação ao término de cada módulo
Duração mínima do curso	2 anos
Carga horária	2.714 horas

Fonte - Elaborado pela autora a partir do PPC

Buscamos, por meio da técnica do grupo focal, obter informações sobre como as experiências dos sujeitos e os problemas reais vivenciados foram tratados/considerados durante a elaboração e execução da proposta do curso. Esse aspecto é elucidado por um estudante do curso²³, ao relembrar a construção de proposta como uma ação coletiva. Essa passagem está apresentada a seguir.

Esse curso surgiu como uma demanda trazida por uma ONG que trabalhava com o engajamento dos jovens na sociedade como um todo, e também diminuindo o êxodo rural. Essa ONG, chamada “Instituto Mãe Terra”, junto com o Instituto de Educação aqui de Santa Inês, entraram em diálogo em oferecer esse curso Técnico em Agropecuária para essas 17 comunidades. (ESTUDANTE E)

O PPC do curso destaca a formação como forma de empoderamento dos sujeitos enquanto classe, visto que a formação de associações e cooperativas podem diminuir o espaço para a ações de atravessadores²⁴. Conforme depoimento do estudante E, a formação do estudantes, agricultores e filhos de agricultores representa também um compromisso social

²³ Foram adotados nomes fictícios para denominar os sujeitos da pesquisa, preservando a identidade dos mesmos. Optamos por utilizar o nome do seguimento (docente/gestor, estudante ou liderança comunitária) sucedido de uma letra do alfabeto para indicar o interlocutor. A ABNT recomenda o uso do termo *informação verbal* dentro de parênteses, ao final de cada dado coletado em entrevista, seguido de nota de rodapé. Contudo, adotei, nesse texto, a forma acima, para não carregar o texto de rodapés.

²⁴ Entendemos por atravessadores aqueles comerciantes que são intermediários entre produtores e consumidores, que buscam lucros na compra e revenda dos produtos agrícolas, diminuindo os valores das mercadorias vendidas pelos agricultores para aumentar a margem de lucro. A formação de associações e cooperativas possivelmente diminuem o poder de atuação dos mesmos, visto que os agricultores podem melhorar o poder de comercialização e escoamento da produção.

com o contexto de vida e trabalho. Como pode ser visto abaixo, para ele, a transformação deve ir além de técnicas de manejo agrícola, requer engajamento social e mudança de mentalidade.

[...] Passamos por um período de entrevistas onde cada um tem um perfil de engajar no curso. Essa entrevista foi realizada aqui na própria Instituição, com o objetivo de formar a classe voltada para o estudo Agroecológico. Não só porque a gente já vinha de uma comunidade que tinha da agricultura que adotava um manejo todo voltado para os agrotóxicos, com produtos químicos. Então a proposta desse curso é resgatar a Agroecologia para que as famílias de pequenos agricultores tivessem uma boa alimentação, uma boa saúde, e um pouco dessa renda produzida seja vendida para os programas de governo, como PAA²⁵, PNAE²⁶, que são programas que adquirem alimentação para as escolas da agricultura familiar e traz uma renda para nós agricultores, de maneira também que nós tenhamos uma oportunidade de estar engajados na sociedade e também na comunidade como um todo. (ESTUDANTE E)

O espaço rural historicamente construído mantém suas particularidades sociais, culturais e ecológicas e se distingue de outros pelas realidades próprias, em seus tempos e espaços (WANDERLEY, 2001. p.32).

O PPC do curso contextualiza a sua oferta, apresentando a problemática do êxodo rural como um elemento desafiador e sugerindo que a formação almejada poderia causar intervenção nesse contexto, pois possibilitaria a fixação dos homens e mulheres no campo. Durante a realização do grupo focal, as falas dos sujeitos evidenciaram que o êxodo rural é uma realidade presente no contexto de vida dos estudantes. Duas jovens revelaram experiências negativas relacionadas ao processo de afastamento do campo em busca de trabalho. Elas destacaram que uma das motivações de buscar a formação foi enxergar uma possibilidade de realizar trabalhos técnicos e sociais, contribuindo para a construção de uma visão renovada do campo como lugar de vida, cultura e conhecimento. Para elas, o fortalecimento da identidade e a valorização do campo é uma possibilidade de evitar a saída dos jovens, sendo necessários mais investimentos e políticas públicas. Para essas jovens, o acesso ao curso significa a possibilidade de continuar na própria comunidade, trabalhando, produzindo e usufruindo dos produtos e do convívio familiar.

²⁵ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um programa do governo federal que tem por objetivo oferecer alimentação saudável aos estudantes das escolas públicas do Brasil. O principal objetivo do programa é promover a melhoria das práticas alimentares saudáveis.

²⁶ O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) tem por objetivo a aquisição de produtos da agricultura familiar, com a finalidade de atender a demanda de alimentos de populações em condição de insegurança alimentar. Os participantes, devem ser agricultores, preferencialmente organizados através cooperativas e associações. (Fonte: EMATER, PR. Disponível em: <<http://www.emater.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=147>>. Acesso em 27 de set., de 2015.

Percebemos que a perspectiva dos Institutos Federais, na universalização da oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades, pode ter influenciado o desejo dos estudantes do PROEJA de continuarem a formação em nível superior. Dos estudantes participantes da pesquisa, cinco revelaram o desejo de fazer o curso superior em Zootecnia, uma pessoa quer fazer licenciatura em Biologia. Ambos os cursos são ofertados no *Campus* Santa Inês. Duas estudantes já estão cursando o primeiro semestre de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Recôncavo Baiano - *campus* Amargosa e um estudante deseja fazer Agronomia, em qualquer lugar que seja aprovado.

A partir da fala dos estudantes, depreendemos que o IF Baiano tem desempenhado um importante papel na interiorização da educação Superior no estado da Bahia, com a oferta de cursos da Educação Básica e Superior, ampliando as possibilidades de os estudantes permanecerem no convívio familiar enquanto estudam. A localização dos *Campi* do IF Baiano em cidades do interior do estado e a oferta de cursos visam contribuir com os arranjos produtivos locais e regionais como meio de transformação econômica, cultural e social.

A líder comunitária participante da pesquisa destacou que a experiência com o êxodo rural vivenciada por ela na juventude foi decorrente da escassez de formação e trabalho na região do Vale do Jiquiriçá. Para ela, o retorno ao lugar de origem representou a retomada de sonhos, mobilização e organização das comunidades, em prol de novas perspectivas de produção e valorização da cultura, além de mais qualidade de vida para o campo.

A experiência de vida no campo potencializa o interesse dos estudantes pelos conhecimentos técnicos do curso e esse aspecto está presente nos discursos de docentes, estudantes e gestores.

Os estudantes são homens e mulheres que lidam, no cotidiano, com a lavoura, hortaliças e criação de animais. Ao se inserirem no curso, tinham como objetivo potencializar seus saberes e multiplicar, nas comunidades, aquilo que aprenderam. Os docentes e gestores que afirmam que os estudantes têm maturidade sabem o que querem e que fazem intervenções no processo formativo, requerendo da instituição, dentre outras ações, a realização cursos complementares e a efetivação dos Dias de Campo²⁷.

A experiência com a EJA, desenvolvida no *Campus* Santa Inês, revela que a aproximação da escola com o contexto de vida dos alunos é importante e fortalece o senso de pertencimento entre os sujeitos. Ao estabelecer relações mais próximas com as comunidades,

²⁷O Dia de Campo está previsto, no PPC do curso, como atividade programada no âmbito das disciplinas, para ser realizado nas comunidades, com o protagonismo de estudantes e docentes. No decorrer do curso, o tempo-comunidade não se efetivou na forma como fora planejado e a coordenação do curso, à época, sugeriu que se intensificassem os Dias de Campo.

buscando reconhecer as demandas formativas para planejar a oferta de cursos o ensino escolar, é assumida outra perspectiva em relação aos sujeitos, possibilitando o protagonismo no processo formativo.

No contexto do Vale do Jiquiriçá, a oferta do curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, é uma importante opção de formação profissional. O PPC destaca como eixo pedagógico a interação escola-comunidade, o contexto regional, a cultura local e o respeito à identidade dos sujeitos como princípios fundamentais para a escolarização.

O PPC do curso de Agropecuária – PROEJA contempla a articulação entre sujeitos, mundo e conhecimento, explicitando uma formação que considere e trabalhe com a cultura, os modos de produzir e a existência material e social dos sujeitos do campo na região, resgatando e socializando os conhecimentos historicamente acumulados e estimulando o exercício teórico-prático no sentido de permitir a compreensão crítica do conhecimento, da ciência, da cultura, da técnica e da tecnologia como elementos indissociáveis e integrantes de uma totalidade da prática humana. O propósito social desse curso é fortalecimento da agricultura familiar a partir dos princípios da educação do campo, para o desenvolvimento econômico, social, ambiental, político e cultural das comunidades.

O estudo em foco tem como propósito compreender aspectos políticos, sociais e pedagógicos que orientam a construção do Projeto institucional junto ao público da EJA. Buscamos por meio desse estudo (re)pensar as proposições educativas institucionais de modo a contribuir para que PROEJA, no IF Baiano, se fortaleça enquanto projeto institucional, ampliando o acesso e o desempenho escolar dos estudantes jovens e adultos.

Ao repensar os processos educativos institucionalizados no contexto de suas relações e vivências, é preciso considerar os sujeitos e os contextos. A EJA requer novos olhares para a construção de currículos outros, que partam do pressuposto de que é preciso primar por uma educação que valorize e respeite os sujeitos, suas histórias de vida, suas culturas e valores. Buscamos compreender, portanto, a (re)estruturação curricular nos cursos PROEJA, bem como a construção de conhecimentos acerca da relação deles com os movimentos sociais, tendo como elemento integrador a PA. Compartilhamos da ideia de que é preciso desenvolver pesquisas e gerar conhecimentos e, conhecida a realidade, podermos agir a fim de gerar transformações.

Outros olhares sobre a educação profissional têm contribuído para a superação de alguns paradigmas, trazendo uma visão mais existencialista e dialética de mundo e de educação, em que o existir se caracteriza como a possibilidade histórica de mudanças, na constante luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o poder arbitrário. Nesse

sentido, percebemos o desejo de mudança no *Campus* Santa Inês, ao buscar inspiração nos princípios da formação por Alternância, cujo processo educativo é fortemente influenciado pelo meio sociocultural no qual o estudante se insere.

Ao encarar a desafiadora tarefa de converter os conhecimentos sobre a realidade e o contexto escolar em experiências educativas, significativas e emancipatórias, comprometidas com a formação humana, científica e tecnológica, educadores e educandos atuam como sujeitos da história – atores sociais capazes de produzirem conhecimentos. Depreendemos que é preciso que a escola supere a condição de instituição passiva perante as políticas de Governo e se torne instituição ativa, criativa e envolva a participação dos sujeitos. Consciente de que os desafios educacionais perpassam os muros da escola, a educação se revela também como campo de disputa político-ideológica.

Acreditamos que os percursos formativos evidenciados nas vozes de sujeitos da EJA, em Santa Inês, possam trazer à cena conhecimentos sobre as experiências em Alternância no sistema de ensino institucionalizado. Esse estudo incorpora o pensamento sociopedagógico crítico, o qual considera as desigualdades educacionais para além dos fatores intraescolares e intrassistêmicos, mas principalmente como consequência de determinantes socioeconômicos causadores de desigualdades, dominação e exploração de homens e mulheres.

4 INVESTIGANDO O PROEJA: O PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é apresentar a perspectiva teórica que sustentou nossas escolhas metodológicas. Para Pierre Bourdieu (2013), os estudos que envolvem os fenômenos sociais devem buscar a superação da dicotomia objetivismo/subjetivismo de análise da vida social. Partimos desse pressuposto para traçarmos o nosso percurso metodológico, tendo consciência de que a teoria e a metodologia precisam andar juntas, de modo que tivéssemos uma linha de raciocínio para explicar a realidade. O processo de construção de conhecimentos, para nós, é um caminho que se coloca aberto a uma diversidade de influências epistemológicas, sem amarras intelectuais e sem uma fórmula elaborada *a priori*.

4.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR

Nosso percurso investigativo está pautado na perspectiva qualitativa dos estudos da educação. Para nós, o contexto escolar é rico e repleto de significados e sentidos e a construção de conhecimentos requer do pesquisador um olhar investigativo atento e capaz de captar, por diferentes meios, as informações relevantes para o estudo em foco.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), foi na metade do século XX que as pesquisas qualitativas tiveram o seu marco fundamental, tendo como destaque a pesquisa sociológica da educação. Desde a década de 1970, os investigadores que defendiam a abordagem qualitativa em educação já utilizavam trabalho de campo (observação participante, entrevista em profundidade ou etnografia), registrando apontamentos por escrito de maneira a preservar os dados para analisá-los e incluir grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos. Também utilizavam a abordagem qualitativa, fazendo uso da entrevista em profundidade para estudar crianças excluídas da escola, os papéis de mulheres na gestão escolar, entre outras questões.

Todavia, alguns pesquisadores da educação percebiam que os estudos de campo convencionais continham excessiva descrição dos fatos e, da mesma forma, o percurso etnográfico se afastava de uma atitude mais empírica sobre a investigação no espaço escolar.

Nesse sentido, havia uma diferença estilística sobre o processo qualitativo. Nas investigações da década de 1970, essa diferença estilística residia principalmente na atitude do investigador e era relativa aos sujeitos da pesquisa. Isto é, eram defendidas a simpatia e a compreensão frente às pessoas estudadas. Os defensores desse estilo de pesquisa qualitativa foram acusados “de se identificarem excessivamente com aqueles que estudavam, quer se tratassem de indivíduos marginalizados ou pessoas influentes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 40 - 41).

Na década de 1980, as metodologias qualitativas foram modificadas, no que diz respeito ao entendimento da natureza da interpretação e do papel do investigador qualitativo como intérprete. Compreender que a investigação qualitativa estabelece uma relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa requer afirmar também que a visão de mundo, tanto de um quando do outro, está imbricada em todo processo de conhecimento e de (re)construção de saberes. Para a abordagem qualitativa o contexto social está repleto do dinamismo da vida individual e coletiva com a riqueza de seus diferentes significados (MINAYO, 2013, p.14).

Bogdan e Biklen (1994, p. 46-51) apresentam algumas características essenciais para a investigação qualitativa:

- a) A investigação qualitativa utiliza a fonte direta de dados, o ambiente natural, sendo o investigador o seu principal instrumento. O pesquisador adentra o espaço investigado, investindo um quantitativo expressivo de tempo e vivência, tentando elucidar questões. Há uma preocupação com o contexto histórico, social, cultural, político e econômico do local investigado e dos sujeitos da pesquisa;
- b) A pesquisa qualitativa é descritiva. As informações coletadas, em forma de palavras ou imagens, são fundamentais para a compreensão dos sujeitos e contextos investigados: “(...) nada é trivial, nada é considerado um dado adquirido e nada escapa à avaliação”;
- c) Os pesquisadores da abordagem qualitativa se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) Na abordagem qualitativa, os pesquisadores tendem a analisar as informações de forma indutiva, não coletam informações ou provas com a finalidade de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente. Ao contrário, as categorias de análise são construídas à medida que as informações particulares vão se agrupando:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o

modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa perspectiva, este estudo se articula à prática educativa, envolvendo o universo das relações e sentidos que a formação escolar tem para os sujeitos da pesquisa. Interessamo-nos pelas experiências desenvolvidas nos diferentes contextos de aprendizagem, pelas relações entre sujeitos em formação e a instituição, percepções e discursos reveladores de convergências, divergências, que explicitam ou ocultam intencionalidades.

Segundo Minayo (2013, p.21), as pesquisas qualitativas envolvem o universo dos fenômenos humanos dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e incorporam a questão do significado e da intencionalidade como condições inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Assim, acreditamos que os aspectos de permanência e desempenho escolar envolve uma complexidade de saberes, sentidos, expressões de subjetividade, símbolos e significados.

4.1.1 Os estudos etnográficos e a pesquisa educacional na EJA: inspirações e sentidos do cotidiano escolar

Acreditamos que o estudo em foco se inspira na perspectiva dos estudos etnográficos, cuja atenção se volta para a compreensão dos múltiplos significados das interações e ações dos sujeitos, em um dado contexto social, cultural, político e econômico. A perspectiva dos estudos etnográficos, como discutida por Ivani Fazenda (2006), tem como princípios fundamentais a prática escolar e a compreensão de múltiplos significados da experiência educacional e social reproduzidos, traduzidos e transgredidos nas tessituras das práticas.

O estudo do cotidiano escolar está articulado ao contexto da prática social e a construção do conhecimento produzido pela pesquisa se destaca como um processo significativo de captura de sentidos. Entendemos que essas características nos auxiliaram a compreender as experiências e vivências dos sujeitos da EJA, como atores/autores que tecem o cotidiano escolar e a perceber como a instituição de ensino e seus sujeitos desempenham os papéis de socialização.

Ao optar pela inspiração etnográfica, buscamos desenvolver uma atitude aberta e flexível durante a coleta e a análise das informações, para visualizarmos processos de socialização escolar. Ao tentarmos captar valores, símbolos e significados presentes no

movimento dinâmico de trocas e de participação dos sujeitos, entendemos que a expressão da atividade humana se dá na dinâmica do existir e do fazer cotidiano. Para compreender essa dinâmica de forma crítica e reflexiva, é fundamental perceber a concretização dessa existência revelada e desvelada no dia a dia da escola, colocando-nos sempre atentos aos momentos de reprodução e de transformação da realidade, levando em conta a existência de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica (FAZENDA, 2006, p. 39).

Fazenda (2006) destaca três dimensões importantes para o estudo do cotidiano escolar:

- a) A *práxis* escolar sofre determinações da *práxis* social e comporta embates e pressões de diversos campos, forças políticas, educacionais e diretrizes curriculares, que são confrontados com o movimento social do interior da escola.
- b) O processo de interação de sala de aula incorpora a totalidade da dinâmica escolar e da dimensão social.
- c) A história de cada sujeito se manifesta pelas suas formas concretas de existência e essas são repletas de representação das relações dialéticas homem-sociedade.

O constante movimento das dimensões citadas anteriormente, imbricando no acontecer das relações sociais e no cotidiano escolar, intensifica a opção dos pesquisadores etnográficos em considerarem impossível desvincular a pesquisa educacional das práticas sociais mais abrangentes (FAZENDA, 2006, p. 40). Nesse sentido, para compreendermos o contexto escolar dos sujeitos da pesquisa, foi fundamental levantar informações sobre o contexto de vida e trabalho, bem como aspectos socioeconômicos dos estudantes.

4.1.2 O Curso de Agropecuária PROEJA na Pedagogia da Alternância no *Campus Santa Inês*: um estudo de caso

Escolhemos o estudo de caso para auxiliar o processo de construção da investigação, pois é uma estratégia de pesquisa abrangente que permite estudar e compreender fenômenos educativos contemporâneos, complexos e reais. Para Yin (2001, p.19-21), o estudo de caso representa uma estratégia preferida dos estudiosos, quando os temas contemplam questionamentos do tipo “como” e “por que”, em situações nas quais há pouco controle do pesquisador sobre os eventos. O estudo de caso tem contribuído de forma especial para a

compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, investigando problemas práticos. Não obstante, Yin (2001, p.29) enfatiza que os estudos de caso “são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”.

No Brasil, o estudo de caso tem sido bastante utilizado na área de Educação, com importantes contribuições de André (2005, 2012). Essa autora revela que o estudo de caso é uma forma particular de estudo e que o conhecimento construído no percurso da pesquisa tem um valor em si mesmo (ANDRÉ, 2005, p. 19-22). Para a autora, não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas o conhecimento que dele emana. Merriam (1998), *apud* André (2005, p.19), destaca quatro aspectos essenciais num estudo de caso qualitativo: “particularidade, descrição, heurística e indução”.

- a) A particularidade do caso é reveladora de sua importância, possui foco numa situação, num fenômeno particular, num programa específico.
- b) A descrição densa compreende a interpretação dos sentidos, valores e atitudes e engloba uma diversidade de variáveis, retratando as informações sobre o caso captado nas interações vivenciadas ao longo do tempo, por meio de “palavras, imagens, citações literais, figuras literárias”. A descrição densa do fenômeno compõe o produto final do estudo de caso (ANDRÉ, 2005, p. 17-18).
- c) A heurística é o processo em que novos conceitos são gerados, revela descobertas, atribuem novos significados e sentidos, e contribui para a compreensão do leitor, fazendo repensar o fenômeno estudado.
- d) A lógica indutiva compreende o poder criativo que gera descobertas de novas relações, conceitos e compreensões.

Segundo André (2005), quando estudiosos das questões educacionais fazem uso da abordagem etnográfica, esses pretendem encontrar uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas, buscando desvelar as complexas redes de relações que compreendem as experiências escolares diárias. Trata-se de demonstrar como se estrutura o processo de produção de conhecimentos no contexto das inter-relações de dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica.

Para Lüdke e André (1986, p.17), devemos escolher o estudo de caso quando queremos estudar algo singular que tenha um valor intrínseco, tendo em vista que a realidade é multidimensional e historicamente situada. O estudo de caso deve enfatizar a interpretação em contexto, de forma complexa e profunda, sendo necessário fazer uso de uma variedade de fontes de informação.

Minayo (2013) afirma que o objeto de estudo deve ser referenciado, contextualizado e tratado em sua singularidade. O caso da experiência vivida pelos sujeitos da EJA no *Campus* Santa Inês contempla uma turma única, cuja escolha foi intencional e criteriosa, não tendo a pretensão de universalização. Tomamos como universo de estudos os cursos do PROEJA ofertados pelo IF Baiano, a partir de um estudo exploratório sobre as suas características, as realidades vivenciadas e a avaliação da experiência, a partir de todo contexto da oferta do PROEJA na Instituição.

A escolha intencional do curso de Agropecuária foi intermediada pela participação da pesquisadora em um encontro de avaliação da EJA no IF Baiano, promovido pelo antigo Núcleo da Educação de Jovens e Adultos, ocasião na qual as equipes pedagógicas apresentaram os cursos ofertados no IF Baiano. A avaliação da equipe pedagógica do *Campus* Santa Inês se destacou dentre as demais, pelo aspecto de permanência e pela opção de oferta baseado na PA, experiência inovadora no contexto institucional.

4.2 O LOCAL DA PESQUISA

O IF Baiano do *Campus* Santa Inês se localiza no Km 2,5 BR 420, Rodovia Santa Inês/Ubaíra, na região denominada por Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, que é formado pelos municípios de Amargosa, Jaguaquara, Laje, Nova Itarana, Planaltino, Cravolândia, Brejões, Elísio Medrado, Irajuba, Itiruçu, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra e Itaquara. O Mapa a seguir mostra a localização dos municípios integrantes do Território.

Mapa 2 - Localização dos municípios que compõem o Território de identidade Vale do Jiquiriçá.



Fonte - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI, V.4, n.2, 2014.

A atividade econômica predominante no Vale do Jiquiriçá é a Agropecuária, que responde por 7% da riqueza produzida no Estado (SEI, 2014, p. 12). A criação de bovinos, equinos, muares e asininos é bastante comum nessa região bem como o cultivo de fruticultura. A identidade geográfica e o contexto socioeconômico dos municípios que compõem o Vale do Jiquiriçá possuem aspectos comuns, em decorrência da localização, paisagem e características ambientais, compostas por morros, vales, cachoeiras e rios.

Lima e Calhau (2011) destacam que o Vale do Jiquiriçá é caracterizado por altos índices de concentração da terra e por baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social, que, segundo as autoras, interferem na dinâmica socioespacial. A população do Vale do Jiquiriçá é de 317.145 habitantes. Há 76.134 domicílios, dos quais 53,7% são urbanos e 46,3% rural (BA, SEI, 2014).

Os primeiros a habitarem a região de sesmaria, que, hoje, compreende a cidade de Santa Inês, foram Pedro da Costa Avelar e Vicente Ferreira de Sousa, sendo os dois genros de Francisco de Sousa Feio. No entanto, em 1824, depois de três anos de longas secas, os genros de Francisco de Sousa Feio abandonaram a região e Luís Teófilo Rodrigues adquiriu um faixa de terra, construiu diversas casas de telhas e ampliou a antiga capela, dando início ao povoado (IBGE, 2010).

Foi inicialmente denominado de distrito de Santa Inês, criado pela Lei estadual nº 251, de 17 de junho de 1898, subordinado ao município de Areia (atual Ubaíra). Em 22 de julho de 1924, por força da Lei estadual nº 1714, tornou-se o município de Santa Inês, inaugurado em 26 de outubro do mesmo ano. Pela Lei Estadual nº 1944, de 18 de maio de 1927, recebeu foro de cidade.

Imagem 1 - Praça da Bandeira: Prefeitura Municipal de Santa Inês, BA – 1957



Fonte - IBGE, 2010.

Imagem 2 - Igreja Matriz de Santa Inês, BA – 1957



Fonte - IBGE, 2010.

Atualmente, o município de Santa Inês possui uma população estimada em 2015 de 11.177 habitantes e o índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,574. A área territorial do município é de 315,657 km² (IBGE, 2010).

O município de Santa Inês possui um total de 59 escolas, das quais duas ofertam Educação de Nível Médio, sendo uma da rede Estadual e outra Federal. A unidade do IF Baiano, denominada *Campus Santa Inês*. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) estudos realizados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia revelam que de 2008 a 2011 apenas seis instituições ofertavam a modalidade de ensino EJA no município, sendo uma escola estadual, 4 municipais e o IF Baiano *Campus Santa Inês*.

O *Campus Santa Inês* fica localizada aproximadamente, 290 km de Salvador, no Km 2,5 da BR 420 (Rodovia Santa Inês – Ubaíra), conforme Mapa 3.

Mapa 3- Localização do Campus Santa Inês



Fonte - Site institucional²⁸

²⁸ Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/idades/santaines/como-chegar/>>. Acesso em: 23 out 2015.

Esse *campus* é referência na oferta de cursos técnicos de nível médio e superior no Vale do Jiquiriçá. O ingresso de estudantes nos cursos técnicos de nível médio, integrado ou subsequente, é realizado por meio de processo seletivo.

O ingresso de estudantes na Educação Superior acontece, exclusivamente, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base nos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com uma entrada anual. O ingresso nos cursos profissionalizantes, de nível médio, se dá por meio de processo seletivo unificado no âmbito da instituição abrangendo todos os *campi*.

O Relatório de Gestão do IF Baiano (IF Baiano, 2014) destaca que o *Campus* Santa Inês atendeu a um total de 999 estudantes matriculados, sendo 50 alunos de cursos EaD, 21 cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), 525 de cursos integrados ao Ensino Médio, 69 em cursos subsequentes, 27 PROEJA e 307 dos cursos de graduação. Os cursos ofertados foram: (i) Técnico em Alimentos, Técnico em Agropecuária, Técnico em Zootecnia, todos integrados ao Ensino Médio; (ii) Técnico em Agropecuária, na modalidade PROEJA, no sistema de Alternância; (iii) Técnico em Informática, na modalidade subsequente; (iv) três cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Zootecnia; (v) três cursos na modalidade EaD: Técnico em Agente Comunitário; Técnico em Eventos e Técnico em Serviços Públicos.

Cabe destacar que, em 2014, os cursos de graduação foram avaliados pelo MEC para reconhecimento. Um dos cursos obteve nota três e dois cursos alcançaram nota quatro. O instrumento de avaliação utilizado pelo MEC indica que a nota mínima necessária para aprovação do curso é três e a máxima é cinco.

Para oferta do curso Técnico em Agropecuária PROEJA, o PPC descreve que o *campus* dispunha de 20 docentes, equipe técnico-pedagógica, diretoria acadêmica, coordenação de ensino, coordenação de curso, núcleo de apoio pedagógico e psicossocial (NAPSI), dentre outros. A infraestrutura do *campus* é formada por 21 salas de aulas, 16 salas de setores administrativos, 01 refeitório, alojamentos, 11 laboratórios (leite, carnes, vegetais, nutrição animal, anatomia animal, química, solos, biologia, geofísica e informática), 4 unidades educativas de produção, 01 Academia, 01 fábrica de ração, centro médico, assistência social e psicológica e centro de arte e cultura.

4.3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA

Ao tentar compreender as experiências escolares dos sujeitos da EJA, consideramos necessário situar o contexto e a instituição e caracterizar os sujeitos. Levamos em conta as tessituras do cotidiano dos mesmos, em suas diversas dimensões, na relação institucional, instrucional ou pedagógica, e a sociopolítica/cultural (ANDRÉ, 2012, p.42). Aspectos que, para nós, são de fundamental importância no desenvolvimento da pesquisa que versa sobre a experiência da permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária PROEJA.

No percurso da pesquisa, sentimos a necessidade de termos acesso a diferentes visões e perspectivas que envolvem o ambiente escolar. Por isso, os primeiros passos para a realização da pesquisa de campo compreenderam uma aproximação com o universo de pesquisa, conforme apresentado a seguir.

4.3.1 Olhares sobre a formação escolar: os sujeitos da pesquisa

Após a inserção no campo de pesquisa para realização de estudos exploratórios, a partir de conhecimentos sobre o contexto escolar, realizamos o agrupamento dos sujeitos do estudo em segmentos distintos, caracterizados por:

- a) Proporcionalidade de estudantes homens e mulheres, com experiência em lideranças comunitária ou escolar, maior idade e que se declararam negros ou indígenas;
- b) Docentes do curso que atuaram em áreas distintas do saber, alternando entre disciplinas da área técnica e das áreas comuns, e que atuaram na coordenação do curso ou na elaboração da proposta;
- c) Liderança comunitária que participou do processo de elaboração da proposta e mobilização das comunidades;
- d) Gestores que atuam na área administrativa e pedagógica e que são responsáveis pela organização e logística que envolve o processo educativo: organização dos tempos e espaços, recursos e escolha de docentes que atuaram no curso.

Conscientes de que o pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise das informações, coube-nos responder ativamente às circunstâncias e, de acordo com a necessidade, modificar as técnicas de levantamento de informações, rever questões que orientavam a pesquisa, localizar novos sujeitos e rever a metodologia no desenrolar do trabalho. Nesse percurso, verificamos que a realização do grupo focal, com gestores e docentes, se tornou inviável, pois a dinâmica de trabalho no contexto escolar é intensa e diversificada e isso nos fez modificar o planejamento.

O grupo focal se tornou viável e bastante adequado ao trabalho de campo com os estudantes, pois favoreceu o encontro dos sujeitos em tempos comuns livres, entre os intervalos de turnos de aulas. Além desse aspecto, verificamos que os sujeitos se sentiram motivados a exporem suas ideias, opiniões e experiências e trouxeram elementos significativos para o estudo.

Buscamos inspiração nos estudos etnográficos para compreendermos o processo de realização da pesquisa como um processo de evolução e amadurecimento. A cada etapa, buscamos desenvolver o senso crítico sobre o nosso trabalho, na tentativa de aperfeiçoar as nossas habilidades em dirigir o grupo focal ou de atuar como entrevistadora, levando em consideração as atitudes, significados, experiências e pontos de vista dos participantes durante o trabalho de campo e, também, as situações naturais de interação (ANDRÉ, 2012, p. 28-29). A imersão no cotidiano escolar, de forma atenta, crítica e reflexiva, demandou uma série de tarefas, cujos percursos revelaram novas categorias de análise, permeadas por questionamentos pertinentes e necessários para a compreensão das experiências de permanência e desempenho escolar. O trabalho de campo, com a participação direta, possibilitou o esclarecimento do objeto de estudo, exigindo contato direto da pesquisadora com o contexto.

Este estudo abrange tanto os sujeitos que planejam e executam quanto os que mobilizam a dinâmica dos saberes escolares. A escolha dos participantes da pesquisa se deu intencionalmente, a partir de critérios considerados relevantes, observando a integração e os papéis dos esmos, em relação às dimensões supramencionadas. São sujeitos que desempenham papéis distintos, a saber: integrantes do corpo diretivo, integrantes do corpo pedagógico, docentes, discentes e representantes das comunidades.

Tomamos como universo da pesquisa a composição descrita no PPC, a saber: 30 estudantes, 20 docentes, Equipe de profissionais Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), Diretora Acadêmica, Coordenador de Ensino, Coordenador de Curso. Seleccionamos, para participarem da pesquisa, 19 pessoas maiores de 18 anos, dentre as quais, 10 estudantes, 5

professores, 1 diretor geral, 1 coordenador de curso, 1 diretora de ensino e 1 membro da comunidade.

Em observância à Resolução do Conselho Nacional de Saúde, CNS nº 466 de 12 de dezembro de 2012, a respeito dos aspectos éticos que implicam a realização da pesquisa, envolvendo seres humanos, procedemos todas as etapas de submissão e aprovação da proposta ao Conselho de Ética em pesquisa, bem como a garantia de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os sujeitos. O TCLE garante aos sujeitos o direito ao anonimato, sigilo e o caráter confidencial das informações prestadas.

Para realização desse estudo e para preservar a identidade dos participantes, adotamos o nome do seguimento (docente/gestor, estudante ou liderança comunitária), seguido de uma letra do alfabeto, para indicar o interlocutor. O Quadro 3 apresenta algumas características dos estudantes que participaram do estudo e o Quadro 4 apresenta algumas informações sobre os docentes e gestores.

Quadro 3 – Estudantes

Pseudônimo	Sexo	Idade	Origem Étnica	Fonte de renda	Renda mensal familiar
Estudante A	M	+ de 40 anos	Negro	Agricultura familiar	De um a dois salários
Estudante B	M	21 a 25 anos	Negro	Agricultura familiar	Até um salário
Estudante C	M	+ 55 anos	Negro	Agricultura familiar	Até um salário
Estudante D	M	21 a 25 anos	Indígena	Trabalho informal	Até um salário
Estudante E	M	26 a 30 anos	Mestiço	Agricultura familiar	De 2 a 3 salários
Estudante F	F	21 a 25 anos	Negra	Agricultura familiar	Até um salário
Estudante G	F	26 a 30 anos	Mestiça	Agricultura familiar e pensão por morte	De um a dois salários
Estudante H	F	21 a 25 anos	Negra	Agricultura familiar	Até um salário
Estudante I	F	18 a 20 anos	Negra	Agricultura familiar	Até um salário
Estudante J	F	21 a 25 anos	Negra	Agricultura familiar; trabalho formal com carteira assinada	De um a dois salários

Quadro 4 - Docentes/Gestores

Pseudônimo	Sexo	Experiência na EJA	Tempo de IF Baiano	Área e Titulação
Docente K	M	Sim	9 anos	Área Técnica/Mestre
Docente L	F	Sim	4 anos	Área Comum/ Mestre

Docente M	M	Não	9 anos	Área Técnica /Doutorando
Docente N	M	Não	19 anos	Área Técnica / Doutorado
Docente O	M	Não	06 anos	Área Técnica / Mestre
Docente P	F	Não	02 anos	Área Comum /Mestre
Docente Q	M	Não	05 anos	Área Técnica /Mestre
Docente R	M	Não	02 nos	Área Comum /Doutorando

Após a inserção no campo de pesquisa, para realização de estudos exploratórios, e, a partir de anotações em diário de campo sobre o contexto escolar, realizamos o agrupamento dos sujeitos do estudo em segmentos distintos, caracterizados por:

- a) Proporcionalidade de estudantes homens e mulheres, com experiência em lideranças comunitária ou escolar, com maior idade e que se declararam negros, indígenas ou mestiços;
- b) Docentes do curso que atuaram em áreas distintas do saber, alternando entre disciplinas da área técnica e das áreas comuns;
- c) Liderança comunitária que participou do processo de elaboração da proposta e mobilização das comunidades;
- d) Gestores que atuam na área administrativa e pedagógica e que foram responsáveis pela organização e logística que envolve o processo educativo: organização dos tempos e espaços, recursos, escolha de docentes que atuaram no curso, dentre outros;
- e) Docente que atuou na elaboração da proposta e mobilização da comunidade;
- f) Docente que atuou na coordenação do curso.

Aplicamos questionário para termos acesso às informações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, com perguntas sobre a idade, sexo, estado civil, se tinham filhos, origem étnica, religião ou prática religiosa, com quem moravam, a fonte de renda, a renda mensal familiar, se tinham experiência em liderança, se já haviam concluído o ensino médio, se o percurso escolar tinha sido interrompido e qual a avaliação do curso e perspectivas formativas futuras.

Constatamos que, dos 22 estudantes que responderam ao instrumento, 14 são homens e 8 mulheres. A faixa etária predominante é de 21 a 25 anos, 50% dos estudantes se declararam negros, seguidos de mestiços, brancos e indígenas, a maioria com renda familiar de até um salário mínimo. Todos declararam receber algum tipo de auxílio ou bolsa da instituição. A fonte de renda familiar predominante é agricultura familiar.

Ao serem questionados sobre perspectivas futuras, verificamos que 11 estudantes declararam o desejo de ingressar num curso da Educação Superior, dentre os quais, 10 querem

associar a formação com a permanência no local de vida e trabalho. Os estudantes avaliam o curso como ótimo e bom.

O NAPSI do IF Baiano *Campus* Santa Inês realizou estudos envolvendo 26 estudantes do curso e suas famílias. Dentre os aspectos abordados no estudo, destacam-se fatores como: a localidade da residência, o acesso à moradia, situação de moradia, infraestrutura da moradia, composição do núcleo familiar, situação socioeconômica do núcleo familiar, perfil socioeconômico, despesa com financiamento, existência de pessoa com deficiência no núcleo familiar, acesso aos programas de governo pelo núcleo familiar, doença no núcleo familiar, religião, escolaridade do núcleo familiar.

Verificamos no estudo que 69% dos estudantes possuem o perfil socioeconômico de miserabilidade social, com renda *per capita* inferior à $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. Os outros 31%, em estado de pobreza, possuem renda *per capita* inferior a 50% do salário mínimo. Quando interrogados sobre a participação dos mesmos em programas sociais do governo federal, 42% das famílias afirmaram não participar de nenhum desses programas.

O estudo do NAPSI identificou também que 39% do núcleo familiar dos estudantes sobrevivem exclusivamente do trabalho rural sem renda fixa e 31% das famílias vivem de aposentadoria ou pensão por morte do trabalhador rural. Apenas 14% dos estudantes possuem, no seio familiar, alguma pessoa empregada formalmente, com carteira de trabalho e previdência social. Esse dado evidencia algo bastante comum no meio rural da região Nordeste do país: o acesso ao trabalho formal é escasso e a agricultura familiar é a principal fonte de renda dos sujeitos do campo.

Foi possível constatar, por meio dos relatórios do NAPSI, que a Assistência Estudantil do IF Baiano desempenha um importante papel, tanto por realizar estudos sobre as condições de vida dos sujeitos em formação quanto por acompanhar o processo de ensino aprendizagem. O documento registra que, diante das condições de vida dos sujeitos, as ações e políticas de auxílio estudantil são fundamentais e favorecem o acesso e permanência dos estudantes no IF Baiano, principalmente aqueles das classes mais empobrecidas.

Durante nossa pesquisa exploratória, e conforme os registros do diário de campo, verificamos que dois estudantes abandonaram o curso em decorrência da oportunidade de emprego formal fora de seu domicílio. Outros estudantes, em algum momento do curso, demonstraram a possibilidade de desistência, mas decidiram permanecer, mediante a intervenção e orientação da instituição e o apoio dos colegas.

Percebemos que a oferta de cursos de nível médio e de graduação, na mesma instituição, pode ter influenciado o desejo dos estudantes em prosseguirem a formação no

nível superior. O IF Baiano tem desempenhado um importante papel na interiorização da educação no Estado da Bahia, pois a localização dos *campi* e a oferta diversificada de cursos priorizam os arranjos produtivos locais e regionais, como meio de fortalecimento de aspectos econômicos, culturais e sociais.

O PPC destaca que a falta de emprego e as opções restritas de trabalho na agricultura não asseguram a sustentabilidade das famílias e que há pouca perspectiva de melhora da qualidade de vida aos sujeitos do campo, na região do Vale do Jiquiriçá. Esses fatores provocam o êxodo rural e a migração de jovens para outros estados, como Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

Assim, os sujeitos do PROEJA são atores sociais que vivenciam experiências e relações complexas em seus diversos contextos de vida e trabalho. O ambiente escolar precisa considerar essas condições de ser e estar no mundo, auxiliando os estudantes a transpor limites e reinventar os sentidos da escolarização.

4.4 CAMINHOS, EVIDÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: O DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Tendo em vista que, no estudo de caso, as informações coletadas se baseiam em fontes de evidências distintas que devem ser convergidas em interpretações consistentes, o desenvolvimento prévio de proposições teóricas nos ajudará na condução de uma linha de raciocínio durante a coleta e a análise das informações.

Acreditamos que, a partir desta investigação, seja possível identificar como os sujeitos do PROEJA IF Baiano *Campus* Santa Inês avaliam a experiência da permanência e desempenho escolar no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA na Metodologia da Alternância e o que a instituição tem proposto para a formação desses sujeitos. Nesse sentido, buscamos compreender por que os estudantes buscaram esse curso e como a experiência de permanência e o êxito influenciam no contexto de vida e trabalho dos mesmos.

Com o pressuposto de que a concepção político-pedagógica que orienta os cursos integrados exigem que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída

continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, é necessário entender a relação estabelecida entre sujeitos do PROEJA e *Campus* Santa Inês, com enfoque no contexto regional e na cultura local. Buscamos compreender como a permanência e o desempenho escolar são vivenciados, em relação às dimensões institucionais, pedagógicas e culturais.

As informações foram predominantemente descritivas, na perspectiva de compreender como os sujeitos pensam e reelaboram suas experiências e como as ideias e conceitos se manifestam nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesse sentido, as elucidações das percepções dos sujeitos visam compreender a realidade vivenciada por eles, no que tange aos desafios e possibilidades de permanência e desempenho escolar no processo formativo na EJA.

4.4.1 Instrumentos para coleta das informações

Os instrumentos utilizados para este estudo foram questionário, registro em diário de campo, análise de documentos, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Optamos por desenvolver a técnica do grupo focal com os estudantes, pois, de acordo com os objetivos do estudo e o tempo disponível para realização da pesquisa, essa técnica favoreceu o levantamento de informações mais elaboradas e coletivas, sem excluir previamente a possibilidade de aprofundamento e esclarecimentos por meio de entrevistas individualizadas, que não foram necessárias. Com os docentes e a equipe gestora, optamos por realizar entrevistas individualizadas, pois a dinâmica do contexto escolar não vislumbra as condições necessárias para realização de grupo focal. Cada um dos sujeitos tinha atividades em horários distintos, inviabilizando os encontros.

4.4.1.1 Observação explanatória: primeiras impressões

Durante a fase exploratória da pesquisa, foram realizados estudos bibliográficos, envolvendo legislação sobre a educação profissional, EJA e Alternância (pareceres, resoluções, relatórios, documentos-base do Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica, na modalidade de EJA), pesquisas, artigos e livros sobre a educação profissional, Alternância, currículo, EJA, Educação do Campo, Metodologia da Pesquisa, PPC, relatos de experiência sobre a criação do curso, dentre outras. Além disso, a participação em eventos proporcionara uma compreensão contextualizada do campo da pesquisa, por meio de relatos de pesquisas no âmbito nacional e internacional, palestras, simpósios, mesa de diálogos, apresentação de pôster e comunicação oral, cujas contribuições foram fundamentais para o delineamento do referencial metodológico e abordagem do estudo. O registro do projeto na Plataforma Brasil, finalizado e autorizado, possibilitou a avaliação constante da proposta, e na elaboração de documentos e instrumentos de pesquisa.

Dentre os eventos que participamos, destacamos o Encontro de Formação em EJA, promovido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano, o VII Colóquio Internacional Paulo Freire – UFPB, o I e II Seminário Internacional de Educação do Campo – UFRB, o XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) – UECE, o III Encontro Internacional de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Currículo e Formação- (IN)-INFORMACCE), o VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e o Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/BA-UFBA, o I Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Todos esses eventos possibilitaram a socialização dos estudos em desenvolvimento, por meio de comunicação oral e pôster.

O I Encontro de Formação em EJA, promovido pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do IF Baiano, em 2013, nos ajudou na escolha do nosso objeto, ocasião na qual a coordenação do curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, *Campus* Santa Inês, apresentou um relatório demonstrando que o índice de permanência era de 98%, decorridos 8 meses de aulas. Esse índice de permanência foi um fator que diferenciou o curso dentre os demais e despertou em nós o interesse em compreender como o processo formativo do curso Técnico em Agropecuária PROEJA é percebido pelos estudantes e como eles explicam a experiência de permanência e êxito no curso.

O contato inicial com o local da pesquisa aconteceu mediante consulta à direção geral e coordenação do curso, via e-mail e telefone, para agendamento de visita e apresentação da proposta. Contudo, a realização de outros trabalhos no *Campus* Santa Inês, inerentes à atuação profissional do IF Baiano, já havia nos oportunizado conhecermos docentes, discentes e corpo administrativo, favorecendo o bom acolhimento da pesquisa pela instituição. A direção geral e a coordenação do curso compartilharam conosco as decisões sobre horários e data para as etapas da pesquisa, levando em conta as atividades acadêmicas dos sujeitos.

Durante a visita realizada, no período de 20 a 22 de agosto de 2014, foram realizadas apresentações da proposta de pesquisa para a direção geral, coordenação do curso e estudantes, em momentos distintos. Foi feita a apresentação pessoal, relacionada à formação acadêmica em curso, que acontecia junto ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, e foram apresentados os objetivos do estudo e as implicações com a temática.

As primeiras conversas com o coordenador do curso e diretor geral do *campus* tiveram como objetivo esclarecer alguns aspectos, tais como, a composição do corpo docente e calendário de aulas, para que a realização do estudo pudesse ser organizada, sem prejuízo à realização das atividades acadêmicas. As impressões foram registradas no caderno de campo.

O primeiro contato com os estudantes se deu mediante a presença do coordenador do curso e foi iniciado com uma breve apresentação da pesquisadora. O coordenador do curso destacou que realização da pesquisa tinha o consentimento da direção geral e da coordenação do curso, por sua relevância e pertinência. A receptividade da direção e coordenação criou um ambiente favorável à apresentação da proposta, que foi seguida da apresentação individual de cada estudante e, posteriormente, foi feita aplicação de questionário socioeconômico. Na oportunidade, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, oportunizando esclarecimentos sobre eventuais dúvidas.

Tivemos acesso a documentos importantes para este estudo, a saber: PPC, Relatório socioeconômico do NAPSI, dissertação de mestrado de uma servidora que versa sobre a identidade do *Campus* Santa Inês, relatório de gestão, plano de desenvolvimento institucional, e relatos de experiências sobre o curso encaminhado pelo diretor do *campus*, por meio do qual foi possível identificar os principais idealizadores do projeto. Os estudantes nos sugeriram acessar a página da turma no *Facebook*, meio utilizado para a socialização de fotografias e atividades como Dia de Campo, visitas técnicas, palestras, seminários e viagens técnicas.

Durante a fase exploratória, verificamos que o curso de Agropecuária PROEJA no *Campus* Santa Inês se iniciou a partir da demanda da comunidade que, organizada por meio da associação de trabalhadores rurais, solicitou uma reunião com o corpo diretivo e pedagógico do *campus*, para reivindicar um curso que tivesse um perfil condizente com a realidade da região. A partir dessa iniciativa, foram organizados o grupo de trabalho e os diálogos com a comunidade para a estruturação do PPC. Durante dois anos, foi debatida e estruturada a proposta. Por intermédio da interação escola-comunidade, o perfil do curso de Agropecuária se desenhou de acordo os princípios da Educação do Campo e da Agricultura familiar, cuja organização curricular se pauta na PA.

4.4.1.2 O grupo focal

O uso de grupo de discussões, como técnica de coleta de informações, foi bastante comum nas décadas de 1970 e 1980, em áreas como comunicação, processos de pesquisa ação ou pesquisa intervenção. Na década de 1980, houve uma espécie de redescoberta dos grupos focais e uma crescente adaptação dessa técnica nas ciências sociais em geral.

O grupo focal ou grupos focais são formados por um grupo de pessoas selecionadas para discutir e comentar um tema, que é o objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal (POWELL e SINGLE 1996, p. 449 *apud* GATTI, 2012, p.7). O trabalho com grupo focal pode trazer esclarecimentos de situações complexas, polêmicas e contraditórias e evidenciar autoritarismos, preconceitos, angústias e medos. O grupo focal tem uma sinergia própria que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares e permite as reelaborações de questões, consensos e dissensos (GATTI, 2012, p.14).

A organização do trabalho do grupo focal possibilita emergir questões relevantes e inéditas, a partir das trocas efetuadas. Contudo, essa técnica requer alguns cuidados para que os participantes sintam confiança para expressar suas opiniões e para que a atividade em grupo possa fluir satisfatoriamente. A adesão dos participantes deve ser voluntária e a temática precisa ser atraente. É indicada a preparação prévia dos participantes para que os mesmos compreendam e possam contribuir com a discussão, com segurança e objetividade (GATTI, 2012, p.13).

A seleção dos participantes requer alguns critérios, dentre elas a vivência comum com o tema e características comuns (gênero, idade, nível de escolaridade, dentre outras). É uma técnica importante para o reconhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias. Ajuda na obtenção de diferentes perspectivas sobre uma mesma questão ou a compreensão de ideias partilhadas. É rico por evidenciar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários que o torna bastante útil para fundamentar as análises por triangulação. Além desses aspectos, o trabalho com grupo focal oferece a possibilidade de desenvolver teorizações em campo e geração de teorizações exploratórias (GATTI, 2012, p.12-13).

A condução do grupo focal requer respeito ao princípio da não diretividade das discussões de modo que o grupo possa fazer as interações, sem inferências afirmativas ou negativas, não cabendo ao mesmo emitir conclusões ou sínteses. No entanto, é necessário que

o moderador do grupo faça os encaminhamentos e intervenções que facilitem as trocas em direção ao objetivo desejado, criando condições para que o participante se situe, pois a ênfase deve ser dada à interação do grupo e não a perguntas e respostas entre o moderador e o grupo. Nesse sentido, cabe à pesquisadora proporcionar condições para que os participantes explicitem pontos de vistas, analisem ideias, façam inferências, expressem significados, emitam críticas e abram perspectivas diante da problemática para qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2012, p. 9).

O contexto de interação do grupo focal permite fazer emergir múltiplos pontos de vista, processos emocionais, conceitos, sentimentos, experiências e reações, o que permite a captação de significados importantes para o estudo. Ao grupo focal interessa saber como pensam e porque pensam e a possibilidade de exposição ampla das ideias permite trazer à baila respostas mais completas, evidenciando a lógica das representações que permeiam as respostas (GATTI, 2012, p. 9).

Para Kitizinger (1994, p. 116), *apud* Gatti, (2012, p. 10) por meio das interações do grupo focal, podemos:

- clarear atitudes, prioridades, linguagem e referências dos participantes;
- encorajar uma grande variedade de comunicações entre os membros do grupo, incidindo em variados processos e formas de compreensão;
- ajudar a identificar as normas do grupo;
- oferecer *insight* sobre a relação entre funcionamento do grupo e processos sociais na articulação de informações (por exemplo, mediante o exame de qual informação é consultada ou silenciada no grupo);
- encorajar uma conversação aberta sobre tópicos embaraçosos para as pessoas;
- facilitar a expressão de ideias e de experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em entrevista individual (KITIZINGER, 1994, p. 116 *apud* GATTI, 2012, p. 10).

A organização e desenvolvimento do trabalho com grupo focal requer alguns cuidados, dentro os quais destacamos a clareza na exposição do problema, uma teorização consistente sobre o tema de forma relevante e contextualizada, a construção de um roteiro preliminar que evidencie questões para orientar e estimular a discussão. Esse roteiro deve ser flexível suficiente para abarcar adaptações necessárias no decorrer do processo de interações.

O roteiro preliminar abordou as dimensões institucionais, instrucionais e culturais, levando-se em conta os seguintes aspectos:

- a) Institucionais: as formas de interação da instituição com o contexto local, regional e familiar, os fatores que influenciam na permanência dos estudantes no curso

e os principais desafios enfrentados no decorrer do curso e as estratégias utilizadas pela gestão na superação das dificuldades;

b) Instrucionais: as trocas entre conhecimentos escolares e aqueles vivenciados no contexto familiar – como são efetivadas essas trocas, como é avaliado o desempenho escolar dos estudantes, quais critérios são utilizados e quais os mecanismos de interação entre saberes nos tempos escola e comunidade;

c) Culturais: a escolha do curso na perspectiva da instituição ofertante e na perspectiva do estudante, a formação escolar ofertada relacionada ao contexto local e regional, as possíveis contribuições da formação para o desenvolvimento pessoal, familiar e regional e como os estudantes veem a instituição.

A composição do grupo presumiu que as pessoas têm diferentes opiniões em relação às questões abordadas, por se situarem em perspectivas de vida diferentes. Esse aspecto foi importante para o estudo, como estimulador dos debates, levando em conta que os sujeitos têm idades diferentes e vivências diversificadas.

Inicialmente, foram prestados todos os esclarecimentos sobre o funcionamento do grupo focal, para que os participantes contribuíssem efetivamente com a dinâmica. Foi esclarecido que não seria preciso haver consensos, que todos estavam livres para partilhar seus pontos de vista, destacando que as opiniões e ideias deveriam estar claras para o grupo, pois a interação seria muito importante para o estudo.

No desenvolvimento do trabalho, nos três encontros do grupo focal, os participantes não foram informados sobre o tema a ser discutido, a fim de evitar opiniões prévias. Os encontros tiveram duração mínima de uma hora e máxima de uma hora e meia.

O papel da pesquisadora foi introduzir o assunto com uma questão de interesse de todos, de modo que os participantes tivessem a oportunidade de expor ideias. Os participantes se responsabilizaram em criar e sustentar as discussões, sendo necessário que a pesquisadora fizesse observações a fim de direcionar as discussões ao foco, encorajando os participantes a discutirem inconsistências e argumentos.

Apesar das orientações metodológicas indicarem que a pesquisadora não deveria emitir e expressar suas conclusões ou opiniões, para não interferir na dinâmica do grupo, o envolvimento com o assunto demonstrou que essa é uma tarefa difícil, exigindo muita atenção e cuidado.

Os encontros foram realizados em uma sala de aula na instituição, previamente agendada junto aos participantes. A sala continha carteiras e mesa, com lugares suficientes,

permitindo a interação face a face, favorecendo os registros das interações e o conforto dos participantes. Foram disponibilizados crachás de identificação e gravadores em áudio, em diferentes pontos, para garantir a captação das falas. A pesquisadora responsável pelo projeto intermediou as interações. Ao final das sessões, foi realizada a checagem das anotações para garantir ao máximo a confiabilidade das informações.

As anotações escritas no decorrer da sessão foram essenciais para as análises. Elas sinalizam aspectos ou momentos importantes que poderiam passar despercebidos nos registros gerais, dentre os quais, falas significativas, trocas, monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças e oposições conforme as indicações de Gatti (2012, p. 27).

Através da interação grupal, os participantes puderam discutir os temas propostos, ancorados nas experiências cotidianas, cujos conhecimentos e informações podem ser elaborados e reelaborados mutuamente. Gatti (2012) destaca que a utilização da técnica de grupo focal permite:

- a) A emergência de uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado;
- b) A captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar;
- c) A obtenção de quantidade substancial de informações num período relativamente curto;
- d) Respostas mais completas;
- e) A possibilidade de verificar a lógica ou as representações que conduzem a respostas.

As considerações de Bernadete Gatti (2012) sobre o papel do pesquisador favoreceram nossa compreensão e adotar cuidados básicos na estruturação do Grupo Focal. Segundo esta autora, para participarem do Grupo, os sujeitos precisariam ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação pudesse trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

Outros aspectos apontados por Gatti (2012) contribuíram para delimitação da pesquisa, como o respeito ao princípio da não diretividade, a valorização das interações do grupo e a positividade dos encontros. Acreditamos que o trabalho de pesquisa por meio de grupo focal representa um momento de desenvolvimento também para os participantes, que puderam desenvolver aspectos comunicacionais, cognitivos e afetivos.

4.4.1.3 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas são instrumentos de coleta de informações indicadas quando o estudo envolve tópicos complexos, cujos conteúdos envolvem fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões ou sentimentos (BANISTER *et al.*, 1994; LAKATOS, 1993, *apud* SZYMANSKI, 2011, p. 10).

Szymanski (2011) destaca que a entrevista é um instrumento interativo e se situa no campo das emoções, no qual o entrelaçar do linguajar envolve um processo de interação e reflexão, exigindo um contínuo ajuste de ações e emoções. Para a autora, a entrevista face a face influencia no curso e no tipo de informação que aparecerão. Para Rey (1999), *apud* Szymanski (2011, p. 10), isso acontece porque os sujeitos são interativos, motivados e intencionais.

Minayo (1996), *apud* Szymanski (2011), insere as entrevistas em um campo de conflitos e contradições, no qual são colocados em jogo a interação pesquisador/pesquisado, seus critérios de representatividade da fala e a interação social. As informações obtidas por meio das entrevistas podem ser de natureza objetiva, quando se referem a fatos concretos, ou subjetiva, quando se referem a atitudes, valores e opiniões (MINAYO, 1996 *apud* SZYMANSKI, 2011, p 10-11).

A situação de entrevista é um processo de interação repleto de sentidos e condições psicossociais, relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado. A construção de significado da narrativa é repleta de intencionalidade de ambas as partes.

Nesta pesquisa, a intencionalidade das pesquisadoras vai além da busca de dados ou informações. Nosso interesse foi criar um ambiente de confiabilidade e credibilidade, favorável à colaboração e construção de conhecimentos.

Ao elaborar as questões de estudo, dirigimos a situação da pesquisa em direção às obtermos informações relevantes, pois, para nós, os conhecimentos deveriam ser construídos mutuamente. Essa compreensão advém da perspectiva de que ao aceitam o convite, os sujeitos aceitam também o nosso interesse, e descobrem-se donos de um conhecimento importante para nós. A consciência desse aspecto nos fez atentas quanto às representatividades das falas, bem como ocultações e distorções. Para esclarecer situações que não fiquem claras, sistematizamos as falas, apresentamos sínteses e buscamos, junto aos sujeitos, aprofundar questões relevantes (SZYMANSKI, 2011).

Szymanski (2011) destaca que a reflexividade é a ferramenta que possibilitará a horizontalidade das relações no ato comunicativo durante o processo das entrevistas. A reflexão que o entrevistador faz sobre a fala do entrevistado, expressa a compreensão que elaborou sobre a mesma e requer nova compreensão do próprio entrevistado. “O direito de ouvir e talvez de discordar é um compromisso ético presente em qualquer situação de entrevista” (SZYMANSKI, 2011, p.15-16).

É importante considerar que houve expectativas em relação aos interlocutores, cujo processo de construção de conhecimentos exigia entendimento das questões, colaboração com a realização das entrevistas, conforme planejamento e expectativas. Esse processo suscitou diferentes modos de agir em relação aos diferentes sentimentos.

Para Szymanski (2011), a situação de entrevista pode ser percebida e obter diferentes significados para o entrevistado: uma oportunidade de falar e ser ouvido, uma avaliação, uma invasão, uma ameaça ou um aborrecimento. A interpretação do entrevistado é muito importante para o processo de entrevista, pois define um sentido que se manifesta de diferentes formas. Os rumos da entrevista e as informações fornecidas dependem muito dessa interpretação e do domínio da ação por parte da pesquisadora.

O conteúdo da fala como fonte de informação requer intervenções no sentido de trazer o foco para as informações desejadas para o estudo. A intervenção é um processo de tomada de consciência e busca da clareza e objetividade das informações produzidas. Tem como sentido explicitar a compreensão do pesquisador sobre o discurso do entrevistado.

Szymanski (2011) destaca ainda que uma entrevista semidirigida requer objetivos claros, envolvendo etapas importantes: o contato inicial, a condução da entrevista propriamente dita (atividades de aquecimento, apresentação da questão geradora, expressões de compreensões do pesquisador, sínteses, questões de esclarecimentos, questões focalizadoras e de aprofundamento) e o momento da devolução. O objetivo da pesquisa foi basilar para elaboração e apresentação de questões geradoras e desencadeadoras, para as quais tomamos como referência as etapas delineadas por Szymanski (2011):

- a) propiciar um clima para a escuta, destacando a importância de que cada participante fale e ouça, sem que seja interrompido por ruídos, permitindo a compreensão das falas, que serão gravadas em áudio para facilitar a transcrição, garantindo o anonimato dos sujeitos;
- b) as apresentações das questões norteadoras devem ser claras e objetivas, levando em conta o universo linguístico dos sujeitos. Cada questão será apresentada e

esclarecida de forma que os sujeitos possam compreender o tema proposto, trazendo à tona os arranjos narrativos de que dispõem. São critérios para a elaboração da pergunta norteadora: os objetivos da pesquisa, a amplitude da questão, o cuidado de evitar indução de respostas, a escolha dos termos da pergunta, a escolha do termo interrogativo (por que, como, para que), com a informação que se deseja obter (causalidade, justificativa, sentido, descrição ou opiniões);

- c) as expressões de compreensões e sínteses, por parte das pesquisadoras, são formas de imersão no discurso dos entrevistados e têm como objetivos apresentar o quadro que se está delineando, desenvolver uma postura descritiva, descrever as impressões, manter o foco da entrevista e encerrar uma digressão. É um processo importante para a compreensão da pesquisa;
- d) as sínteses;
- e) as questões de esclarecimentos;
- f) as questões focalizadoras e de aprofundamento;
- g) a devolução.

A estruturação das questões norteadoras ocorreu em torno da obtenção de informações acerca das seguintes questões: Qual o significado da formação para os/as jovens e adultos do PROEJA? Como os estudantes relacionam suas ações cotidianas com as atividades desenvolvidas na instituição? De que forma o saber mediado pela instituição influencia nas formas de vida, de trabalho dos jovens e adultos estudantes do PROEJA?

Para minimizar possíveis alterações no cotidiano das pessoas envolvidas, as entrevistas foram agendadas previamente de modo que os sujeitos pudessem participar da escolha de horário e local para realização das mesmas. Três entrevistas foram realizadas nas residências dos participantes e seis em espaço reservado na instituição, durante o turno de trabalho dos mesmos. Acreditamos que esses cuidados foram fundamentais para afastar, ao máximo, as possibilidades de intervenções externas de pessoas ou outros fatores que causem descontinuidade das entrevistas. Para todas as entrevistas, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), documento de cunho ético, necessário para gravação das falas, e foi garantido o anonimato dos sujeitos.

4.4.1.4 A análise documental

Tomamos como aportes documentais para o estudo: o plano de desenvolvimento institucional, o PPC, o relatório do NAPSI e o documento base do PROEJA Ensino Médio.

O PAISE é resultado da Política de Assistência Estudantil e visa contribuir para a permanência e a conclusão do curso pelos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Além do PPC, buscamos, por meio de registros fornecidos pelo diretor do *Campus*, a compreensão do processo histórico de criação do curso, bem como as concepções filosóficas que orientam as escolhas e processos da formação oferecida.

5 TESSITURAS E ACHADOS DA PESQUISA

A compreensão das informações de uma pesquisa qualitativa (sentidos, mensagens e dos fenômenos) não são dados prontos e precisam ser referenciadas a partir dos sujeitos, em relação aos contextos e efeitos das mensagens. Essa compreensão requer uma densa interpretação e certo rigor, para que as impressões e opiniões prévias do pesquisador não interfiram na análise das informações, sendo fundamental considerar os tempos, os lugares, as circunstâncias sociais, a linguagem dos sujeitos e a intimidade dos mesmos com o objeto de estudo, bem como a compreensão de questões do consenso social.

Ao tratarmos o cotidiano escolar, com o intuito de melhor compreendermos o contexto formativo e suas relações, foi preciso estarmos atentas para percebermos os acontecimentos valiosos para este estudo. Macedo (2010, p.59) postula que “um verdadeiro conhecimento da realidade social não pode pautar-se apenas por questionários, escalas de atitudes e análises estatísticas descontextualizadas”. Para esse autor, o princípio da triangulação permite descobrir os diferentes aspectos da complexidade da realidade empírica. Para que as compreensões pudessem ser elaboradas, foram fundamentais, nessa pesquisa, a interpretação e a elaboração das informações acerca de como os fenômenos se manifestaram no contexto das comunicações. Nosso desejo foi identificar motivações, aspirações, desafios e possibilidades de permanência e desempenho escolar vivenciados no Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade de EJA.

Buscamos, através da triangulação de informações, analisar as proposições escritas nos documentos orientadores da prática institucional, as interações do grupo focal e entrevistas e os referências teóricos por nós estudados. Destacamos como documentos orientadores da prática institucional: o Documento Base do PROEJA, o PPC, a Política de Assistência Estudantil e o Plano de Desenvolvimento Institucional. A análise de conteúdo (AC) nos deu suporte para o tratamento das informações, pois nosso estudo tem como foco os discursos (interações do Grupo Focal e entrevistas) e os documentos (relatórios, regulamentos, normativas, Projetos, orientações, etc). Por fim, arquitetamos um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e as referências teóricas escolhidas para desenvolvermos os argumentos da pesquisa.

Para Bardin (1977, p.32), por meio da análise de conteúdo, qualquer comunicação que envolva transporte de significações deveria poder ser escrita e decifrada. A escolha da AC comporta um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados, permitindo ao pesquisador transitar do rigor da

objetividade à fecundidade da subjetividade, pela interpretação e inferência. Bardin (1977, p.29) destaca que os objetivos da análise de conteúdo é ultrapassar a incerteza indo além do que se vê na mensagem e alcançar profundidade e pertinência dos sentidos. Essa técnica de análise também permite a utilização de múltiplas técnicas, com objetivos bem definidos, buscando absorver o latente, o não aparente, o potencial do inédito e o que ficou retido por qualquer mensagem.

Bardin, (1977) destaca uma variedade de procedimentos envolvendo a análise de conteúdo, sendo esses parciais e complementares. São necessários para sistematizar, categorizar e analisar as informações e esclarecer as questões norteadoras do estudo. A técnica de análise de conteúdos requer a observação de alguns critérios básicos de organização da análise, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise envolve a construção de um plano de análise, a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. A leitura flutuante geral das informações obtidas nas interações dos grupos focais e entrevistas foram importantes, por possibilitar impressões e orientações para análise. Contudo, essa leitura foi aprofundada para se tornar mais precisa em função dos objetivos, da problemática e das teorias estudadas (BARDIN, 1977).

A escolha dos documentos (transcrições) que compôs o corpus do estudo se deu por critérios de exaustividade, representatividade, índices e indicadores de referenciação, homogeneidade e pertinência. A preparação do material envolveu a transcrição das interações e entrevistas, bem como relatórios e impressões de campo.

A fase de análise envolveu operações de codificações, de forma que os resultados brutos se transformassem em unidades de sentidos significativos. As unidades de registros envolveram palavras, temas e documentos. Para Bardin (1977, p. 107), a referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência.

A codificação e categorização de análise tiveram como base os referenciais teóricos e indicativos obtidos na análise prévia. O recorte do material em unidades de sentidos (falas, palavras, frases, parágrafos e percepções) foi um procedimento importante para que pudéssemos compará-los semanticamente. A diferenciação de categorias por unidade temática e de registros se deu por meio de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, fertilidade e objetividade.

A diferenciação de categorias precedeu ao agrupamento em categorias comuns, que foi efetivado por organização das categorias iniciais, intermediárias e finais. As inferências e interpretações são processos intermediados por todas as etapas descritas anteriormente.

A classificação das unidades de sentidos nos auxiliou a constituir uma ordem de interpretação, fazendo surgir os sentidos e a organização de ideias e discursos. Essa classificação está disposta de acordo com as escolhas e critérios delineados pelo estudo, em função dos objetivos propostos e da problemática envolvida. Nosso objetivo é atingir, por meio da análise de conteúdo e outros significados, fazendo realçar sentidos e mensagens obscurecidas.

Bardin (1977, p. 38-41) destaca que os saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de origem psicológica, sociológica, histórica, econômica. A intenção da AC é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção e informações. A descrição das características das informações é uma das primeiras etapas de um trabalho que visa desenvolver uma interpretação, e a inferência é uma etapa intermediária nesse processo.

Para Bardin (1977), as inferências ou deduções lógicas visam extrair uma consequência e podem responder a dois tipos de problemas envolvendo tanto as causas antecedentes da mensagem como as consequências de um determinado enunciado, ou possíveis efeitos da mensagem. A articulação entre a superfície dos textos descritos e analisados e os fatores que determinaram essas características, deduzidos de forma lógica, compõem as especificidades da AC. O que buscamos estabelecer, por meio da análise de conteúdo, é a correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas.

Por meio da análise de conteúdo, buscamos elucidar informações, conhecimentos e conceitos que evidenciam como o PROEJA foi vivenciado pela comunidade do IF Baiano – *Campus* Santa Inês, a fim de conhecer como o processo de ensino/aprendizagem é pensado e as ações educativas instituídas em torno da permanência e desempenho escolar dos estudantes.

As categorias de análise foram definidas para facilitar a compreensão dos temas que emergem de diferentes discursos, permitindo a categorização de acordo a intimidade ou proximidade, de modo que permitissem, por meio de análises, gerar sentidos e significados em torno dos objetivos de estudo. Essa organização permitiu a criação de novos conhecimentos e proporcionou uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Algumas das categorias do estudo foram definidas a priori e se confirmaram. No entanto, surgiram outras, definidas a partir de nossa competência, sensibilidade, intuição e

experiência enquanto pesquisadoras. Diante dos estudos teóricos e documentais e do trabalho de campo, emergiram as seguintes categorias: o regime de Alternância, o apoio das famílias, a socialização de conhecimentos, a experiência de vida e trabalho no campo e a formação política.

5.1 *UMA FORMA DE INTEGRAR OS ALUNOS DE ZONA RURAL DENTRO DAS ESCOLAS*²⁹: A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR NO CURSO DE AGROPECUÁRIA, *CAMPUS SANTA INÊS*

Para alcançar o objetivo da pesquisa, realizamos uma análise das categorias, por meio de diferentes fontes de informações: referencial teórico, PPC, relatórios, questionários, depoimentos de estudantes e entrevistas com professores, gestores e membros da comunidade. A partir das várias etapas do estudo, construímos nossas análises, trazendo evidências, contradições, ocultamentos, estudos teóricos e nossas percepções sobre as seguintes categorias: o regime da Alternância, a formação e o perfil docente, o planejamento pedagógico, a socialização de conhecimentos, a formação nos movimentos sociais e a experiência de vida e trabalho no campo.

5.1.1 Intercâmbio de saberes: o regime de Alternância

Ao tratarmos desse tema, gostaríamos de retomar algumas considerações já apresentadas ao longo do texto, para facilitar as nossas análises e deixar claro qual é o nosso papel nesse estudo. O primeiro ponto se refere à delimitação do entendimento do que seja a Alternância.

Apesar de a Alternância já fazer parte do cenário brasileiro há mais de 42 anos, a maioria dos estudos versa sobre as experiências no âmbito dos CEFFAS, organizações com algumas especificidades distintas das instituições federais de ensino.

²⁹ Fala de um estudante, sujeito da pesquisa, que sintetiza o sentido da formação em Alternância aliada ao contexto de vida e trabalho no campo.

Calvó e Gimonet (2013, p. 36) apresentam quatro pilares dos CEFFAS: a formação integral do estudante, o desenvolvimento local, o sistema pedagógico de formação em Alternância e a associação local na cogestão entre a administração pública e as organizações familiares. Essas são características irrevogáveis para que uma instituição seja considerada integrante dos CEFFAS e compõem os pilares de um sistema complexo de relações humanas.

A Alternância aplicada nos CEFFAS compreende e integra distintas metodologias ou lógicas educativas. Calvó e Gimonet (2013, p. 46) afirmam que a Alternância aplicada nos CEFFAS é um novo sistema educativo que se articula na pedagogia da complexidade, comportando uma visão multidimensional da experiência para projetar o futuro e impregnando de sentido aquilo que se aprende.

O segundo ponto que gostaríamos de abordar são as diversas concepções que envolvem a PA. Para Calvó e Gimonet (2013), existem diversos entendimentos sobre a PA. Para uns, é um regime, para outros, metodologia ou sistema. Esses autores destacam que, de fato, a Alternância não é monopólio de nenhuma entidade, movimento ou sistema educativo ou de formação. Existem muitas formas de aplicar e de compreender a Alternância. Para esses autores, os fundamentos da Alternância é que são os denominadores comuns em diversas realidades, mas os conhecimentos sobre a PA estão em construção, em movimento, recompondo-se constantemente.

Alguns estudos expressam tentativas de classificar as Alternâncias, Malglaive, (1979), *apud* Calvó e Gimonet (2013, p. 43), destaca três tipos de Alternâncias: falsa Alternância, Alternância aproximada, e Alternância real. A falsa Alternância se caracteriza por não estabelecer relação entre as atividades acadêmicas e as atividades práticas (tempo-escola e tempo-comunidade). A Alternância aproximada prevê uma organização didática e instrumentos pedagógicos que unem os tempos e os espaços (escola e atividades), contudo não são oferecidos meios para que os atores atuem sobre a realidade e nem aprofundem suas reflexões sobre as características que a envolvem. A Alternância real pretende uma formação complexa, envolvendo aspectos teóricos e práticos, globais e integrados, que permitam ao estudante construir seu próprio projeto formativo, colocá-lo em prática e efetuar uma análise reflexiva sobre si mesmo. Nessa experiência, há implicação tanto do sujeito quanto da instituição e é requerida a interação entre modelos, atores e sistema, de forma constante e complexa.

Nosso estudo versa sobre a primeira experiência em Alternância desenvolvida no âmbito do IF Baiano, especificamente no *Campus* Santa Inês, no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA. Tomamos como referência o PPC, em que buscamos as informações

sobre a estrutura do curso, as concepções e os instrumentos pedagógicos. O PPC (p. 21-22) apresenta a estrutura curricular, enfatizando a proposta como modalidade semipresencial, não seriada, organizada em Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC), em regime de Alternância.

Após estudarmos esses aspectos, elaboramos os roteiros das entrevistas e do grupo focal, para compreendermos os sentidos que os sujeitos atribuíram a essa experiência, suas fragilidades e potencialidades. Ao abordamos o funcionamento do curso, solicitamos aos estudantes que contassem como foram organizadas as atividades formativas. Nosso objetivo era relacionar as informações contidas no PPC com as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, de modo que pudéssemos descrever as experiências significativas para a permanência e o desempenho escolar. Para nós, os instrumentos pedagógicos, os processos de avaliação e planejamento são aspectos relevantes para caracterizar a experiência da Alternância no contexto do curso. A priori, elaboramos as seguintes questões a serem tratadas:

- a) Comente sobre o funcionamento do curso, relacionando suas atividades cotidianas com a formação escolar;
- b) Aborde sobre o processo de construção e avaliação do plano de estudos;
- c) Descreva as principais temáticas discutidas por meio do caderno de realidades;
- d) Relate como acontece a colocação em comum, a tutoria individual, as visitas técnicas, os serões, as visitas às comunidades/famílias e os cursos de formação complementar;
- e) Relate como é realizada a organização do seu tempo de estudo e trabalho.

Durante o primeiro encontro do Grupo Focal, percebemos que os estudantes tentaram apresentar apenas aspectos positivos do curso, mas, ao solicitarmos que as questões fossem tratadas de forma mais específicas, eles não conseguiram demonstrar segurança para falar sobre alguns temas, como, por exemplo, como são utilizados e discutidos os instrumentos pedagógicos descritos no PPC. No decorrer dos encontros, os estudantes se sentiram seguros para expor também as angústias e insatisfações.

As considerações apresentadas, oriundas dos relatos dos sujeitos da pesquisa, foram fundamentais para a realização deste estudo, por possibilitarem uma maior apreensão das categorias de análise. Para destacar as vozes dos sujeitos, foram utilizados os nomes dos

segmentos (docente/gestor, estudante ou liderança comunitária), acompanhados de uma letra do alfabeto, para indicar o interlocutor.

Ao ser abordada a primeira questão sobre o funcionamento do curso, os estudantes relacionaram o aspecto da permanência ao fato de o curso ser ofertado em regime de Alternância, justificando que essa forma de organização dos tempos formativos lhes possibilitou conciliar os compromissos familiares, o trabalho e a formação escolar, conforme evidenciados nas vozes dos estudantes A, G, J e B:

[...] se fosse diferente, da modalidade de Alternância a gente não estaria conseguindo estar nesse curso, pelo fato de não termos tempo disponível para estar em tempo integral na escola. Com essa modalidade de Alternância há possibilidade de a gente estar aqui estudando e poder trabalhar também (ESTUDANTE A, Grupo Focal realizado em 9 abril de 2015).

[...] é uma forma de integrar os alunos de zona rural dentro das escolas porque é uma forma de alternativa, a gente ficar uma semana em casa e uma semana nas escolas, é uma chance dos alunos estudarem (ESTUDANTE G, Grupo Focal realizado em 9 abril de 2015).

[...] o objetivo também foi promover os jovens, né, pois a maioria da turma não ia poder sair da comunidade para estudar, e com esse curso a gente pode permanecer na comunidade e vir pra cá estudar (ESTUDANTE J, Grupo Focal realizado em 9 abril de 2015).

[...] também tem a questão do êxodo rural. Fica claro que se não fosse esse curso, em alternância, muitos jovens já teriam saído da comunidade (ESTUDANTE B, Grupo Focal realizado em 9 abril de 2015).

As falas dos estudantes evidenciam percepções sobre a possibilidade trazida pela alternância, no âmbito desse curso, de romper com os distanciamentos da escola quanto aos modos de vida dos sujeitos, seus tempos e espaços. Ao alternar os tempos formativos, esse curso contemplou aspectos importantes da vida dos jovens e adultos do campo: estar no convívio familiar, continuar desenvolvendo seu trabalho e estudar.

A escassez de oferta de cursos que contemplem tempos e espaços formativos próximos da realidade da vida no campo é uma forma de negação do direito à educação. Se no campo, as formas de organizar o tempo são diferentes, é preciso que as instituições de ensino percebam e considerem esse modo de vida ao organizar seus cursos e seus calendários.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecem em seu Artigo 7º, parágrafo 2º, que as atividades pedagógicas das escolas, “poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem” (BRASIL, 2002).

Na mesma perspectiva, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 ao estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas

de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo primeiro expressa a abrangência da Educação do Campo:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, Art. 1º).

O depoimento do estudante B expressa a percepção da negligência do direito à Educação do Campo, e que a busca da formação escolar, é imprescindível para as famílias do campo. Contudo, o acesso restrito influencia na vida dos jovens do campo e para esse estudante uma das causas do êxodo rural é a escassez de opções formativas que respeitem suas as condições de vida.

A história do surgimento da Alternância está relacionada ao aspecto afastamento dos jovens do campo em função das escolas estarem nos centros urbanos. A PA nasce como uma possibilidade de organização de tempos e de saberes que visa promover e respeitar os modos de vida no campo, evitando o distanciamento dos sujeitos de seus espaços e do convívio familiar, inaugurando outra lógica espaço-temporal da formação escolar.

Nosella (2013, p.101) destaca que a proposta da pedagogia da alternância contempla os diferentes tempos, formando um único e orgânico currículo. Para esse autor, trata-se de uma fórmula pedagógica que expressa um compromisso educativo político bem específico: rejeitar a discriminação dos sujeitos e da cultura do campo e envolver, no processo educativo, os principais sujeitos educadores, isto é, a família, a escola e o território. Nessa perspectiva, a ideia de expulsão do homem do campo bem como a sua fixação é rechaçada, pois a PA visa o exercício da plena liberdade de opção dos sujeitos do campo. Para esse autor, a PA tem como ideia central proporcionar, pela formação, os meios necessários para que os homens e mulheres do campo possam aprender, utilizando sua linguagem e cultura, sendo autores/atores de seu próprio destino, desenvolvendo-se modernamente, sem complexos de inferioridade e sem ilusões ou tabus.

Silva, H., (2010) destaca que a compreensão da Alternância ainda não está definida e envolve diferentes visões.

[...] essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a Alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do

conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros. [...] as experiências são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da Alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local (SILVA, H., 2010, p.185).

O PPC define a Alternância real ou copulativa como concepção norteadora do currículo e faz referência ao que está estabelecido no Parecer 01/2006. Nessa perspectiva, a Alternância visa evitar a ruptura do homem do campo com o seu cotidiano e possibilitar aos indivíduos se afirmarem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, assim como sua emancipação e desenvolvimento.

Para obtermos informações sobre a integração dos tempos formativos, solicitamos aos sujeitos que relatassem como se davam a construção e a avaliação dos instrumentos pedagógicos, a saber: o plano de estudos, a colocação em comum, tutoria individual, visitas técnicas, serões, visitas às comunidades famílias e cursos de formação complementar.

O plano de estudos está descrito no PPC como uma ferramenta que tem por finalidade:

[...] orientar o processo de formação do educando. Nessa perspectiva, no início do processo o aluno deve realizar uma pesquisa, ou um levantamento sobre sua realidade de vida socioeconômica, incluindo aspectos familiares, sua história, características de seu lote, sistema de produção, atividades que desenvolve, o que e como produz. Essas informações no tempo escola são confrontadas com o currículo na perspectiva de seu aproveitamento para o processo de aprendizagem. Desse confronto, com o auxílio dos professores, a segunda parte do plano de estudos é elaborada no tempo escola, elencando o rol de atividades que devem ser realizadas pelo aluno no tempo comunidade (PPC, 2012, p.21)

Ao solicitarmos que os estudantes relatassem como é elaborado o plano de estudos, os mesmos fizeram alusão ao Plano de Curso, afirmando que esse já vinha pronto e que os professores apenas executavam. Depois de algumas tentativas de esclarecimentos, percebemos que os estudantes compreenderam que esse instrumento era diferente do Plano de Curso e conseguiram relacionar algumas vivências. Ao serem questionados sobre como é elaborado o plano de estudos, verificamos que os estudantes não souberam descrevê-lo com clareza, conforme ilustrado nas informações concedidas pelos estudantes A e H:

[...] teve uma entrevista na comunidade chamado de “Marco Zero”, na qual a gente já levava, que a gente discutia em toda reunião, para organizar e discutir começar estudando. Então, a partir dessas entrevistas do primeiro dia foram direcionados para aquilo que a gente ia continuar estudando (ESTUDANTE A, Grupo focal realizado em 8 de abril de 2015).

[...] Esse plano geralmente já veio pronto. A gente tem acesso, mas por exemplo, já vem por módulo, e todas as disciplinas que seria composta. [...]

Esse plano de estudo é baseado inclusive nessas pesquisas das quais a gente citou antes, faz parte desse plano de estudo, entendeu? Então é alguns professores aqui do IF é... se adaptaram a essa maneira de passar essas informações, para passar esse ensino (ESTUDANTE H, Grupo focal realizado em 8 de abril de 2015).

Em nossos estudos teóricos sobre a Alternância verificamos que o plano de estudos é um dos principais instrumentos da PA, construído após alguns anos de experiências com as Escolas Famílias. Por meio desse instrumento, as EFAs e CEFFAs buscaram a reestruturação de suas propostas curriculares, com a finalidade de imprimir fundamentos pedagógicos que pudessem orientar as suas práticas.

Araújo, S., (2013) destaca que a história da construção do plano de estudo teve influência das correntes educativas da Pedagogia Ativa, na Europa, e da Escola Nova, nos Estados Unidos. Além de possibilitar aos estudantes o autoacompanhamento formativo, o plano de estudos visa garantir aspectos importantes da formação, como a competência técnica, a formação geral e a formação humana.

O advento da PA está caracterizado pela especificidade de atender aos jovens do campo e envolve uma concepção flexibilizada do currículo, rompendo com alguns aspectos da cultura escolar tradicional. Para Silva, Cícero, (2011), a organização didático-pedagógica na PA indica que é necessário articular o tempo escolar com o tempo familiar, visto que o trabalho e “as experiências sociais no meio familiar/comunidade integram o currículo, e constituem os conteúdos básicos da ação educativa” (SILVA, Cícero., 2011, p. 26). Esse autor considera que o uso das ferramentas pedagógicas desenvolvidas na PA reflete as especificidades do contexto didático-pedagógico, dentre elas, os valores, a relação entre os sujeitos e a cultura escolar e as finalidades educativas.

[...] os Instrumentos Pedagógicos são os dispositivos de ação, que possibilitam ao jovem interagir-se com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio socioprofissional e cultural de maneira ativa, buscando sua formação integral e sua atuação para o desenvolvimento local (SILVA, Cícero, 2011, p. 34).

Além do Plano de Estudos, o caderno de realidades (CR) é um dos instrumentos didático-pedagógicos previstos no PPC e tem como objetivo a articulação das práticas educativas na PA, pelo qual:

[...] o jovem registra e anota as suas reflexões, os estudos e aprofundamentos. É a sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo PE. A união do Plano de Estudo e Caderno da Realidade permite ver, julgar e agir dentro da realidade de hoje; é um treinamento de expressão oral

e escrita, ajuda a analisar e sistematizar e serve de união da ação à reflexão e desta à ação (PPC, 2012, p. 21).

Silva, Cícero, (2011, p.8) destaca que a primeira versão do CR se caracterizava como “um relatório detalhado, composto de observações e dados coletados pelos jovens sobre a propriedade, os membros e a história da comunidade que estavam inseridos”. Após o aperfeiçoamento de experiências em PA, esse instrumento passou a incorporar outras características, como de um relatório, composto de observações e dados coletados pelos jovens sobre a propriedade, os membros e a história da comunidade. Para esse autor, o caderno de realidades buscava “manter relação estreita com a realidade das atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade familiar”. Nesse sentido, Silva, Cícero, (2011) defende que o CR pode ser um instrumento capaz de instigar a reflexão do jovem sobre a sua realidade e um importante elo de formação, facilitador da interlocução do aluno com os pais e as pessoas da comunidade local.

Durante o grupo focal, os estudantes não fizeram referência ao uso do Caderno de Realidades, mas revelaram atividades desenvolvidas que, ao nosso ver, coadunam com o entendimento do que deveria ser o CR: ao relatarem que realizam pesquisas de campo nas comunidades e que registram as suas impressões; e que as informações coletadas eram socializadas em sala de aula. Contudo, os relatos não trouxeram riquezas de informações que caracterizassem o CR como instrumento pedagógico utilizado: ao explicar o que entende por CR, o estudante A, revela uma compreensão mais no nível de discussão, assumindo que, no decorrer do curso, o uso desse instrumento “ficou esquecido”. Como pode ser visto a seguir, ele aponta que houveram mudanças na perspectiva do curso, dentre as quais a substituição dos instrumentos pedagógicos. Ele associa essas escolhas pedagógicas às mudanças dos docentes que atuaram no curso.

[...] no primeiro módulo houve muito essa discussão aí... mas de lá pra cá, e agora, é feito por um professor ou outro, mas eu só falei por causa de que houve muita mudança de professores.[...] Nos primeiros módulos era muito feito pesquisa de campo, através da Extensão Rural, com (*cita o nome de uma professora*³⁰), a gente fazia mais esse intercâmbio com o pessoal. Aí depois o curso foi tomando uma proporção diferente, e outras matérias deixaram de fazer isso aí. (ESTUDANTE A)

Por meio de relatos e de nossas observações, percebemos que os estudantes fizeram algumas aproximações entre suas anotações de registro de campo, a partir de temas propostos por alguns professores nas pesquisas e observações de campo ao instrumento caderno de

³⁰ Subtraímos o nome do(a) professor(a) para garantir o anonimato de terceiros.

realidades. Nesse sentido, o CR parece não ter se efetivado na prática enquanto instrumento pedagógico de reflexão, organização e registro de experiências, subsidiando a formação de forma complexa e abrangente, conforme prevê o PPC.

Além do plano de estudos e do caderno de realidades, o PPC (p.20-22) prevê e caracteriza outros instrumentos pedagógicos, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização dos instrumentos pedagógicos do curso

Colocação em comum	A colocação em comum (CC) é uma estratégia de socialização da pesquisa do plano de estudos, na qual ocorrem debates, problematizações, perguntas, sínteses do conhecimento de cada aluno no conhecimento do grupo. É nesse momento que os alunos conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que, às vezes, são mais simples do que parecem ser. Esse momento deve ser metodológico, de forma que não fique nada para trás; tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado. Está socialização será realizada nos dois primeiros horários do primeiro dia de aula no tempo-escola. A cada módulo, ficarão responsáveis pela condução/sistematização dessa ferramenta, um professor da base nacional comum, um professor da área técnica e um representante da Assessoria Pedagógica.
Tutoria Individual	Cada professor do curso será responsável por um grupo de estudantes, durante o desenvolvimento do módulo, com o objetivo de prestar orientação.
Visitas Técnicas	É uma atividade realizada com a participação de professores e estudantes em propriedades ou instituições, com a finalidade de conhecer novas experiências, ampliar e complementar os temas do plano de estudos.
Serões	O serão não é um instrumento pedagógico, mas sim uma atividade complementar realizada no período noturno, visando o aproveitamento desse tempo como espaço de aprendizagem. As atividades serão organizadas pelos professores, estudantes ou equipe pedagógica e corresponderão a grupos de estudo, palestras, sessões de filmes, debates, saraus, oficinas, grupos de teatro, entre outras.
Visita às famílias/ Comunidades	As visitas às comunidades consistem em atividades didático-pedagógicas que devem ser realizadas pelos professores, para o conhecimento da realidade dos estudantes e suas famílias, para o acompanhamento das atividades do estudante no tempo-comunidade e também para promover a interação escola, família e comunidade, valorizando os aspectos socioculturais, pedagógicos e técnicos. É um meio para o acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo plano de estudo e para colher informações importantes sobre o processo de avaliação do currículo, do curso e das atividades.
Cursos de formação complementar	É um recurso didático utilizado pelos professores para reforçar as atividades de ensino, através da intervenção e da participação de outras pessoas e profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do PPC do curso.

Solicitamos informações aos estudantes sobre a vivência dos instrumentos pedagógicos descritos no quadro anterior e registramos algumas falas representativas, descritas como percepções sobre os instrumentos pedagógicos, organizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Percepções dos estudantes sobre os instrumentos pedagógicos

Instrumento	Sujeito	Relato oral
-------------	---------	-------------

pedagógico		
Colocação em comum	Estudante A	[...] essa colocação em comum...a gente estava sempre contextualizando no primeiro módulo, mas só que aí cada um tinha uma mensagem pra enviar no momento <i>Whatsapp, Facebook</i> .
Tutoria Individual	Estudante A	[...] alguns professores que nos falam isso, ... só que o grupo não teve necessidade disso...eu acho que os alunos não tem a quem buscarem, tá procurando os professores prá tá tirando dúvidas, às vezes a gente tira as dúvidas com os próprios colegas, no início do primeiro módulo, (<i>cita nome de um colega</i> ³¹), ele fez (<i>o papel da tutoria- grifo nosso</i>) porque ele conhece Matemática então a gente se reunia e aí a gente tirava algumas dúvidas que a gente teve bons resultados, entendeu? [...] é que tem gente tem mais facilidade de aprender com um colega do que com o professor. E o professor tem as obrigações dele, às vezes ele tem aula naquele horário que a gente precisa, aí nem sempre é possível a gente estar com esse professor.
Visitas Técnicas	Estudante G	Na Embrapa a gente foi conhecer a produção de frutas, bananeiras, laranjeiras...abacaxi, essas plantas que tem no lugar, da região fria. E a viagem técnica que a gente foi fazer (<i>cita o nome de um docente</i>) sobre a festa do Licuri, que todo ano tem um evento da COOPES, na Cooperativa de Capim Grosso, mas é direcionado às festas nas comunidades rurais, um momento de alegria ... conhecer mesmo o movimento da Cooperativa.
	Estudante E	fizemos uma visita técnica na fazenda Riachão com o professor (<i>cita o nome de um docente</i>), na época que a gente estava estudando sobre bovinocultura. [...] como o cara tem uma fazenda, um pesque e pague, gado de corte, ovelha, cabrito...é tem um ambiente adequado prá o que a gente tá estudando... e é uma região também do semiárido, aí a gente fez essa visita técnica lá em Riachão.
Serões	Estudante G	[...] no início do curso, a gente fazia esses serões, mas era de boa vontade da gente pra ir se conhecendo...que a ideia era essa, mas só que com o passar do tempo foi se perdendo isso...., não tava no planejamento, mas a gente estava, as noites, se encontrando pra tá..cantando um música, mas isso foi no início.
Visita as famílias/ Comunidades	Estudante H	no começo do projeto eles visitaram [...] na verdade, o dia de Campo foi uma alternativa que surgiu, entendeu? [...] pra suprir essa demanda, porque estava sendo realizada essas pesquisas os levantamentos das questões que as próprias pessoas das comunidades colocavam, no entanto, a gente não tinha esse contato dos os professores lá. O grupo começou a se reunir e cobrar, aí surgiu essa questão com o professor (<i>cita o nome do docente que atuou na coordenação do curso</i>), essa coisa de Dia de Campo na comunidade.
Cursos de formação complementar	Estudante E	[..] o curso de iogurte que tivemos, já conseguimos passar semana passada para uma comunidade, nós mesmos, com a colaboração de alunos. [..]tem o curso que a gente procurou, que seria muito importante para o nosso currículo, que é o curso de vacinação contra Brucelose, um curso que até hoje eles não deram resposta nem que sim, nem que não.

³¹ Grifo nosso. Usaremos essa forma de escrita para garantir o anonimato de terceiros.

	Estudante H	a única coisa que eu vi como diferente, foi alguns cursos, daqui do curso, que a gente sentiu a necessidade de participar, por exemplo o curso de brucelose, de vacinação de Brucelose. [...] teve também a formação que teve no MPA (<i>Movimento dos Pequenos Agricultores</i> ³²), em Salvador, foi montada daqui pelo Instituto e foi um curso muito bom, discutia a questão o movimento social em si.[...] porque até então pelo fato de ser Alternância se ele de certa forma tivesse acontecido no início (<i>referindo-se ao curso do MPA</i>) as questões dos serões, das místicas, eu acredito que até hoje a gente tava participando efetivamente[...] foi a partir dessa formação que foi ensinado sobre o movimento social, não acreditar no que a mídia mostra sobre o movimento, e a partir daí a gente despertou a vontade, por exemplo, de participar do Processo Seletivo do curso lá da UFRB de Educação do Campo e Ciências Agrárias, a partir desse movimento.
	Estudante G	[...] teve o curso da palha de licuri que foi concedido pelo Instituto Mãe Terra...e foi com esse projeto que a gente conseguiu lá na comunidade o curso da palha do Licuri ingida, a gente usa pra fazer bolsa, esteira, e esse era um conhecimento que a gente estava levando pra comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do PPC, e nos três encontros do Grupo Focal.

Os estudantes demonstraram dificuldades em detalhar aspectos dos instrumentos didático-pedagógicos previstos no PPC e recorreram às memórias do início do curso para descrevê-los, afirmando que, no decorrer do curso, alguns desses instrumentos deixaram de ser utilizados. Do mesmo modo, alguns dos instrumentos pedagógicos da PA foram cedendo espaço para outras práticas já comuns no ambiente escolar, por exemplo, a realização dos serões que cederam espaço para a reposição de aulas, para os trabalhos em grupo ou para a realização de atividades/tarefas individuais.

Contudo, outras atividades como as visitas técnicas foram bastante enfatizadas nos relatos dos estudantes, com detalhamento de assuntos estudados e locais visitados, como por exemplo, a VI e VII Festa do Licuri.

A VI Festa aconteceu na comunidade de Vaca Brava, no Município de São José do Jacuípe (BA), organizada pela Cooperativa de Produção da Região do Piemonte da Diamantina (Coopes). Durante essa festa, os estudantes puderam interagir com outras comunidades, aprofundando os conhecimentos sobre o beneficiamento do licuri³³ e derivados, como comidas, utensílios e artefatos e os aspectos culturais das comunidades.

³² Grifo nosso.

³³ “O licuri é uma palmeira que faz parte da vasta biodiversidade encontrada no bioma caatinga, cujo nome científico é *Syagrus coronata*. As folhas dessa palmeira são utilizadas na fabricação artesanal de sacolas, chapéus, vassouras, espanadores, entre outros. A amêndoa produz um óleo utilizado na culinária, similar ao óleo de coco, sendo também considerado o melhor óleo do país para a fabricação de sabão. A amêndoa é utilizada também na fabricação de doces, como a cocada, de licores e do leite de licuri, especialidade da cozinha baiana. Os resíduos da extração do óleo da amêndoa são empregados na alimentação animal.” Fonte:

Acreditamos que a participação dos estudantes em visitas técnicas que acontecem no meio sociocultural se aproxima da perspectiva da formação em Alternância, por possibilitar transpor os limites de tempos e espaços formativos para além da escola e alcançar outras esferas do território socioproductivo.

A partir dos relatos dos estudantes, foi possível perceber que apesar de estar previsto no PPC, os serões não aconteceram no tempo-escola como atividades formativas integrantes do currículo escolar. Os serões teriam como objetivos resgatar a cultura popular, promover a interação grupal, valorizar as atividades lúdicas e contribuir para a formação humana. Contudo, os estudantes passaram a ocupar o tempo dos serões para repor aulas ou para realizar trabalhos e estudos relacionados às disciplinas do curso.

Os instrumentos pedagógicos da PA trazem uma perspectiva diferente de outros utilizados no sistema de ensino regular, ao buscarem desenvolver e valorizar a perspectiva da autonomia do estudante, a valorização dos saberes das comunidades e da cultura local. Pela descrição dos instrumentos, é possível perceber que a escola precisa estimular o protagonismo do estudante, para que ele busque, em seu meio sociocultural, possibilidades de aprofundamento, como prevê o plano de estudos e o caderno de realidades, e debata com outros colegas, e na própria comunidade, por meio da colocação em comum e nos dias de campo.

O contexto da instituição e de seus agentes é fortemente marcado por um ambiente de concepções conflituosas. De um lado, a perspectiva da PA, de outro, a tradição das matérias e da cultura escolar, em que os professores foram formados e recrutados numa base disciplinar, em que a questão das delimitações de territórios aparece como verdadeiramente crucial (FORQUIN, 1993)

Forquin (1993, p. 33) destaca que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de organização do tempo. A cultura escolar está “subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função”, como pode ser percebido pelo uso dos produtos, programas e instrumentos oficiais, manuais, materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e sanções. Para esse autor, o produto escolar pode denotar a pregnância do espírito escolar, na cultura de certos indivíduos ou de certos grupos.

Forquin (1993) cita Boudieu (1967) para destacar que, em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada pela escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas, e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos, encontram seu princípio numa situação escolar, investida da função de transmitir conscientemente, e também inconscientemente, o inconsciente, ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados desse sistema de esquemas inconscientes, ou profundamente escondidos, que constitui a sua cultura (FORQUIN, 1993, p. 36-37).

Para esse autor, a arte de ensinar não é a arte de inventar, pois o aluno não reinventa, não descobre senão o já sabido. A exposição didática, diferentemente da exposição teórica, deve levar em conta não somente o estado do conhecimento, mas também o estado do conhecente, do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva em relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social (FORQUIN, 1993, p. 33).

Diante dos depoimentos dos estudantes, percebemos que forças antagônicas disputam espaço no currículo escolar. Isso fica evidenciado nas falas dos estudantes quando relatam que os instrumentos pedagógicos da PA disputam espaço com outras práticas tradicionalmente presentes na cultura escolar, ao levarem em conta os desafios e possibilidades que os sujeitos vislumbram frente ao conhecimento e meio sociocultural. Entretanto, uma proposta pedagógica que vislumbre a materialização prática de seus princípios pedagógicos precisa reconhecer e tentar superar a força da cultura escolar existente. É preciso que o corpo pedagógico tenha consciência sobre suas escolhas e reconheçam as relações de poder que estão em disputa por meio do currículo escolar inscrito e oculto.

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, valores, expectativas e comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperado. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ARROYO, 1992, p. 48).

Nosella (2013, p.102) destaca que a Alternância não deve ser uma pedagogia de mera justaposição de espaços e tempos. O objetivo da alternância é “criar os valores fundamentais do humanismo, auxiliando os alunos na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais, e sociais, por meio de uma orgânica e refletida articulação entre escola, família, e território socioproductivo”. Para esse autor, na perspectiva da PA, o currículo integra

os polos espaço e tempo, “ao despertar nas consciências dos estudantes, famílias, instancias políticas e técnicas um ousado e complexo projeto de desenvolvimento territorial”. Isso implica a aplicação competente dos instrumentos didáticos específicos, como um hiato entre experiências de vida e trabalho, e reflexão e formação escolar.

Compreendemos a cultura escolar a partir da compreensão desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1992), quando afirmam que a escola reproduz representações e valores culturais e socioeconômicos social. Esses autores concebem a escola como uma “força formadora de hábitos” que provê, aos que estão direta ou indiretamente à sua influência, esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se podem chamar de *habittus* culto (BOURDIEU, 1977, p. 25 *apud* SILVA, F., 2006).

Parece que a escola conforma os indivíduos dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 1977, p. 26, *apud* SILVA, F., 2006, p. 207). A realização de atividades culturais e de valorização dos saberes populares em disputa no currículo escolar, sutilmente, foi substituída por outras práticas.

Percebemos que esse curso também promove a produção de novos saberes no âmbito do currículo escolar, ao desenvolver uma proposta, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento de raciocínios para a solução dos diferentes problemas. Ao incorporar em seu currículo novas formas e bases de construção dos conhecimentos, como o Dia de Campo, as visitas técnicas e a pesquisa escolar, o curso coloca em disputa um projeto mais aberto com a cultura da reprodução.

Viñao Frago (1998), *apud* Silva, F., (2006), conceitua o tempo e o espaço escolar como um tempo pessoal, institucional e organizativo. O tempo escolar também é entendido por esses autores como um dos instrumentos mais poderosos da cultura escolar para generalizar e apresentar como natural e única a vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo que traz implícita uma visão de meta e futuro (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 19, *apud* SILVA, F., 2006, p. 204). Para esses autores, a cultura escolar se caracteriza por ser “uma forma silenciosa de ensino”. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica a sua natureza cultural e educativa.

Nesse sentido, as visitas às comunidades e às famílias se caracterizam como um processo extremamente importante na PA, por oportunizarem aos sujeitos condições de trocas de experiências, fundamentais para o direcionamento e planejamento pedagógico.

Estava previsto no PPC a realização das visitas, por parte da instituição, às comunidades e famílias, como atividade fundamental para a organização do percurso formativo, de modo que, a partir do contexto de vida dos estudantes, os docentes tivessem

elementos para problematizar e direcionar os conhecimentos a serem trabalhados em cada módulo ou eixo temático.

As atividades do TC são caracterizadas como o conjunto de ações realizadas nas comunidades pelos estudantes, sob a orientação e acompanhamento dos professores. A carga horária das atividades do TC tem um caráter de complementaridade às disciplinas que compõem o desenho curricular e envolve diferentes formas de socialização de conhecimentos trabalhados no curso com as comunidades, sendo exigido algum registro específico por parte dos estudantes. Essa forma de organização curricular visa proporcionar aos estudantes a possibilidade de experienciarem novas aprendizagens, sem perder de vista suas atividades produtivas.

Para o docente M, que também foi um dos idealizadores da proposta, as visitas às comunidades possibilitariam encontros de diferentes áreas do conhecimento em torno de temáticas importantes para a formação dos sujeitos, tendo como elementos os contextos de vida e o trabalho nos quais estavam inseridos, e se expressa na passagem abaixo:

Quando nós pensamos da ida a campo dos docentes, era da seguinte maneira: primeiro era contextualizada conforme eu tinha dito ela tá dentro do eixo temático, ele não iria a campo simplesmente tomar um cafezinho na casa de D. Maria, de S. João, ele não iria fazer isso. Anterior a ida a campo, que poderia ser coletiva ou individual, era preciso que existisse um trabalho dentro do eixo em relação àquela disciplina, ou do conjunto de disciplinas daquele módulo, ou semestre como a gente queira chamar. Então a instituição iria, ou faria aos domingos com as comunidades ou faria durante a semana no tempo comunidade dos alunos. O que quer dizer isso? É que quando esse docente vai a campo ele vai para uma comunidade específica ver a realidade dos estudantes daquela comunidade ou daquelas comunidades, em lócus com um objetivo, com um propósito. Como teoricamente eles estão discutindo em conjunto, planejando o módulo em conjunto, aquilo que um ou todos viram seria discutido, e planejado uma ação, ou uma reflexão, não precisaria necessariamente culminar em uma ação, mas uma reflexão, em um relato histórico dos alunos, em um produto. Então, isso tudo foi pensado, pelo menos na minha cabeça. (DOCENTE M).

O docente Q atuou como processador e na coordenação do curso e, para ele, “o tempo-comunidade traz a riqueza que essa modalidade de curso propõe”. É no tempo-comunidade que “as coisas se processam e podem ser trazidas para a escola e da escola ser levada para a comunidade”. Mas, essas visitas não aconteceram continuamente, e foram realizadas por poucos professores de forma desarticulada, conforme relato do docente M abaixo:

[...] nós projetamos e pensamos que esses professores iriam a campo, todos, independentemente de ser da área técnica, humanas, ou de ciências, eles teriam que ir à campo para ter contato com a realidade. Ai não é mais a realidade que ele imagina que exista, é a realidade que ele vai constatar que existe, e esse campo seria nas comunidades. Isso funcionou em umas

disciplinas e em outras não funcionou, eu não vou aqui agora descrever o limitante, mas não funcionou, a realidade é esta. Não funcionando isso fez com que o professor continuasse com sua postura de achar qual é a realidade, e tentar dentro do processo educacional, fazer aquilo que ele acha que é real, e aí, no meu entender, é onde o projeto se desvirtua do ideal, daquilo que foi idealizado. [...] É como se fosse mais uma sala de aula, eu vou me dirigira mais uma sala de aula, e qual é a realidade? É aqui o Instituto, cadeiras, estudantes, retroprojeter e tal, então ali, a minha realidade passa a ser essa. (DOCENTE M)

A partir dos relatos, este estudo identificou que os elementos do contexto sociocultural, trazidos pelos estudantes para o ambiente escolar, ocorreram através de instrumentos pedagógicos aquém dos previstos no PPC, talvez pela experiência já consolidada pelos docentes e pela não efetivação da presença dos professores no tempo comunidade. A fim de compreendermos como ocorreu a continuidade do processo formativo durante o tempo comunidade, pedimos que os estudantes contassem como eram organizados o tempo de estudo e o tempo de trabalho.

O Quadro 7 apresenta algumas percepções dos estudantes sobre a organização de seus tempos e espaços de estudo no tempo comunidade.

Quadro 7 - Organização do tempo de estudos no tempo comunidade

Estudante E	os horários muitas vezes, à tarde, tipo assim, às vezes quando estou em casa, o sol tá quente, digo assim, vou parar agora, aí eu já faço minhas coisa dentro de casa, uma atividade, uma pesquisa, um apontamento que tenho que passar à limpo, aí de maneira que o sol esfria um pouco, aí eu vou pra roça trabalhar até seis horas, cinco e meia, tem meus horários de folga também né? Um babinha tal...eu tento conciliar tudo isso.
Estudante I	Para fazer as atividades do tempo comunidade a gente fazia no final de tarde, ou então nos fins de semana.
Estudante B	quando o sol tá frio cê tá trabalhando, quando o sol está quente, ai não dá pra ficar no sol quente, que às vezes a gente passa até mal, então vai pra casa estudar, o sol esfriou, vou trabalhar....ao invés de ficar vendo novela que é uma coisa sem muita importância.
Estudante G	[...] quando eu estou em casa aí eu ajudo na roça, aí quando é época de colheita mesmo a gente se cansa, esses dias mesmo a gente foi pra roça sete horas, a gente voltou uma hora da tarde pegando fava e a <i>panha</i> ³⁴ termina porque a gente faz pra vender na feira-livre, então a família toda ajuda, faz um multirão, senta e começa a <i>dibuiá</i> fava e a gente termina onze da noite, que nem até dias de domingo. Então é uma forma de ajudar, mas qualquer dúvida que eles têm na roça eles me procuram, quando eu posso ajudar eu falo prá eles, e faço até o controle de pragas, e meus filhos ficam sentindo muita falta de mim. (<i>expressou emoção na fala</i>). É uma forma de...que eu tô, que eu tô implorando pá tá nesse curso. E meus pais também me aceitam do jeito que eu tô estudando.

³⁴ Refere-se à colheita.

Os depoimentos revelam como os estudantes trabalhadores do campo lidam com a formação escolar, e reconhecem que é necessário reservar algum tempo para realizarem atividades escolares, geralmente à noite, ou durante o dia, enquanto evitavam exposição ao sol. Por meio das informações acima referenciadas, foi possível analisar que o ato de estudar está relacionado às práticas próprias da cultura escolar, como a leitura e o fichamento de texto, a realização de um exercício de fixação, relatórios, dentre outras. Em nenhum dos depoimentos, os estudantes relacionaram outras atividades práticas ou de pesquisa como atividade de estudo.

A proposta desse curso se inseriu no contexto escolar como um projeto formativo em disputa, na contramão da cultura escolar estabelecida, e encontrou formas de resistências. A não realização do TC evidencia que não basta que a proposta de curso esteja bem fundamentada, com a apresentação clara do objetivo do projeto formativo que se deseja inaugurar. É necessário alcançar sujeitos capazes de mobilizar saberes e empreender sentidos e desenvolver novas práticas curriculares.

O PPC se pauta na integração curricular, elegendo o trabalho como eixo integrador entre formação geral e formação profissional. Nesse sentido, os conhecimentos seriam organizados a partir de eixos temáticos. Contudo, para realizar a organização dos temas, seria necessária uma relação próxima com a comunidade. Essas características estão em consonância com os princípios de uma educação profissional integrada, conforme descrita por Ramos (2011). Para essa autora, a integração curricular pressupõe uma perspectiva curricular pelo princípio da indissociabilidade, respeitando as especificidades, a relação entre conhecimentos gerais, tecnológicos ou específicos.

O eixo integrador trabalho-ciência-cultura-tecnologia é complexo e impõe o envolvimento direto dos sujeitos da escola, por meio do estudo e da reflexão crítica profunda acerca do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, permitindo maior aproximação de uma possível integração do mundo da cultura com o mundo do trabalho e uma articulação mais consistente entre formação geral e profissional (RAMOS, 2011, p. 323). Essa perspectiva está bastante evidente no relato do docente M, ao elucidar como a proposta do tempo comunidade foi pensada.

Então, por exemplo, [...] o professor da área de humanas, poderia ir a campo, para as comunidades, fazer um trabalho de levantamento e valorização da história da comunidade. Lógico, poderia estar com a professora da área de português, filosofia, sociologia, então esses professores, iria lá em determinada comunidade em um dia..[...] essa atividade é conjunta e não é somente dela. [...] Como teoricamente eles estão discutindo em conjunto,

planejando o módulo em conjunto, aquilo que um ou todos viram seria discutido, e planejado uma ação, ou uma reflexão, não precisaria necessariamente culminar em uma ação, mas uma reflexão, em um relato histórico dos alunos, em um produto. Então, isso tudo foi pensado, pelo menos na minha cabeça está muito claro, foi pensado, foi organizado, eu não sei se ele foi executado. (DOCENTE M)

Na percepção dos estudantes, as visitas dos docentes às famílias e comunidade seriam importantes para o direcionamento do curso, conforme ilustrado na fala da estudante G, expressa abaixo.

[...] o curso é feito em tempo-escola e tempo comunidade, então seria bom que visitassem a gente pelo menos uma vez no mês em cada comunidade, um professor para ajudar o aluno que está lá com o pessoal da comunidade. Porque surge uma dúvida, a gente traz pra cá, às vezes a gente não tem nem como estar buscando professor, ou também fazendo Dia de Campo voltado pra aquela cultura, pra aquela área social, voltando pra questões da comunidade, seja uma capacitação na área social, e também na área do campo. (ESTUDANTE G)

A representante da comunidade destacou desapontamento quanto ao fato de os professores não se envolverem no tempo-comunidade por meio das visitas. Como vemos abaixo, para ela, isso aconteceu porque o perfil do docente que atua no curso não condiz com o que a PA propõe e isso precisa ser revisto.

[...] o professor não tem ainda essa visão de que ele pode sair de dentro de uma sala de aula, daquele conforto dele ali, e assim, que tem alguém lá fora que precisa de conhecimentos científicos e que ele pode fazer isso. Então a grande dificuldade foi os professores, pois a gente não tem professores que entendam essa proposta, e que queira se dar, pra transformar a vida, pra transformar o mundo, aí é preciso muito mais pra fazer uma coisa dessa, é preciso entender que cada um de nós é responsável, tem que ter essa responsabilidade social. Uma das coisas que ficou muito vazio foi a ida dos professores lá nas comunidades e isso ficou um vazio tão grande porque os alunos ficaram trabalhando perdidos sozinhos, e a gente não viu o professor lá. Porque quando o professor está dentro da comunidade existe assim um reconhecimento da própria comunidade, que abraça mais essa causa, porque eles sentem que o conhecimento tá chegando não só com o aluno, mas existe uma escola trabalhando junto ai, e foram pouquíssimos os professores que chegaram até lá e assim com pouca condição. Então assim essa questão aí precisa ser revista. (LÍDER COMUNITÁRIA S)

O relato da líder comunitária S coaduna com o pensar de Silva, H., (2013), no que tange ao desenvolvimento da *práxis* pedagógica, na perspectiva da alternância. A lógica da cultura escolar, pautada na organização do conhecimento escolar, ainda privilegia a fragmentação das disciplinas, assim como uma desvalorização dos conhecimentos e saberes dos atores sociais que chegam às escolas. O rompimento com as lógicas de estruturação do

currículo orientadas pela PA requer que o tempo-comunidade aconteça em simbiose com o fazer pedagógico, bem como emerge uma reorientação espaço/tempo da vida na comunidade (SILVA, H., 2013, p.171).

O depoimento da líder comunitária S nos leva a pensar sobre como a visita dos docentes às famílias e comunidades se tornaria uma forma de reconhecimento na perspectiva defendida por Axel Honneth (2003). Para esse autor, as identidades são construídas relacionalmente, por meio do reconhecimento intersubjetivo. Os sujeitos podem alcançar a realização plena e íntegra de suas capacidades a partir de três dimensões: no amor, no direito e na solidariedade. A autorrealização somente é alcançada quando há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência do direito universalizado, o fomento ao autorrespeito e, na experiência de estima social enraizada na comunidade de valores, a vivência da solidariedade e a autoestima (MENDONÇA, 2009; SALVADORI, 2003).

Para Mattos (2004), as categorias normativas que emergem da teoria do reconhecimento podem explicar melhor as demandas por justiça distributiva e os conflitos sociais, pois esses têm como base uma luta por reconhecimento. Nesse sentido, essas lutas representam lutas por reconhecimento de acordos firmados intersubjetivamente, com validade normativa. A negligência do reconhecimento intersubjetivo é a base para os sentimentos de sofrimento, humilhação e privação.

Nesse sentido, a luta por reconhecimento é motivada pela experiência do desrespeito a alguma das formas de reconhecimento e pode se manifestar por meio de violência física, denegação de direitos e desvalorização social dos sujeitos, por seus atributos e modos de vida. Essas formas de desrespeito impedem a autorrealização, mas também podem gerar indignação e reflexividade coletiva, desdobrando-se em lutas sociais por reconhecimento, contribuindo para uma evolução moral da sociedade (HONNETH, 2003, *apud* MENDONÇA, 2009, p.145).

É nas lutas por reconhecimento que Honneth (2003) percebe a força emancipatória da interação e visualiza a possibilidade efetiva de transformação da realidade. Para esse autor, a autorrealização proporcionaria ganhos tanto em termos de individualidade quanto de inclusão (HONNETH, 2003, p. 187 *apud* MENDONÇA, 2009, p. 145). Nesse sentido, Mendonça (2009) destaca que o reconhecimento intersubjetivo é caracterizado como uma luta e, por isso, não pode ser concedido, alcançado ou doado; não está restrito a fins específicos, nem é limitado a conquistas na esfera de direitos garantido pelo Estado; e não é um prêmio final que liberta grupos oprimidos. O reconhecimento intersubjetivo é um processo permanente em que a sociedade reflexivamente se transforma e altera padrões de relação social. Essa luta assume

muitos formatos, indo desde a comunicação, interpretação, negociação e ação até negociações legais, políticas e constitucionais ou ainda campanhas de desobediência civil (TULLY, 2004, p.89 *apud* MENDONÇA, 2009, p. 147).

A possibilidade de autorrealização só se faz possível enquanto projeto inacabado e dialógico, pois é na relação com o outro que as identidades se constroem e a ideia de autorrealização se configura. Assim, as lutas por reconhecimento são intersubjetivas, abertas, revisáveis e contínuas (KOMPRIDIS, 2007; TULLY, 2000, 2004, *apud* MENDONÇA, 2009).

A ausência de uma inserção sistemática, tanto dos educadores no acompanhamento dos jovens no meio familiar quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar, é um fator limitante de uma prática de Alternância mais avançada, e também uma forma de negação do reconhecimento. Ao possibilitar a participação dos sujeitos na elaboração da proposta do curso, a escola firmou um contrato com as comunidades, e a não realização dos termos desse contrato inscrito no PPC pode ser percebido no depoimento da líder comunitária S, como desrespeito e não reconhecimento.

Para Silva, H., (2013, p.172), a Alternância deve ser concebida como processo de construção e transmissão de conhecimentos, em uma dinâmica contínua, por meio da relação teórica e prática. Para essa autora, não basta apenas uma proposição pedagógica bem fundamentada, a vivência exige a presença de dispositivos pedagógicos, instrumentos e técnicas, coerentemente articulados a fim de dirimir distâncias entre conceitos e práticas.

A docente P relatou que seria necessário um posicionamento institucional para que a vivência do tempo comunidade se efetivasse, pois, para ela, essa é uma ação conjunta do colegiado do curso e não de professores de forma individualizada.

A realização de dias de campo foi uma alternativa encontrada pela instituição para promover a interação entre escola, famílias e comunidade. Os dias de campo foram organizados pelos docentes e discentes, a partir das demandas trazidas pelos estudantes em suas vivências nas comunidades. Para o Estudante J, o Dia de Campo também veio para melhorar o conhecimento e a relação da instituição com as comunidades.

A escolha da temática e a condução das atividades do Dia de Campo foram realizadas pelos estudantes, após investigação das demandas das comunidades, sob a orientação dos docentes. As atividades envolvem a socialização dos conhecimentos que a comunidade já tem e conhecimentos novos construídos durante o curso, como orientações teóricas e vivências práticas, conforme relata o Estudante J abaixo.

[...] Já tiveram cinco Dias de Campo nas comunidades rurais que representam aqui a turma. [...] a gente identifica as principais atividades e o que as comunidades tem dificuldade. Aí a gente vai, discute com a comunidade. Nos dias de campo é onde a gente levanta, e faz um plano, tipo plano piloto, define o tema a ser esclarecido, a gente vai fazer as divisões por grupos, onde a gente vai levantar estudos, para a gente levar esclarecimentos para o pequeno agricultor que está lá [...] esses dias de campo é uma forma da gente estar atuando enquanto futuros técnicos, levando experiências daqui pra esses agricultores. [...] que a gente levou daqui foi mais para complementar o que eles já sabiam. (ESTUDANTE J)

O Dia de Campo se caracteriza como um trabalho de parceria, pois a comunidade disponibiliza o local para realização do encontro e a mobilização é realizada pelos estudantes e professores. Já a definição dos materiais utilizados, o transporte e a alimentação são negociados e disponibilizados pela instituição, em parcerias com as famílias e comunidades. Contudo, os estudantes relataram que houve pouca participação dos docentes nos dias de campo e que, algumas vezes, a atividade foi realizada sem a presença de professor da área técnica.

Durante as entrevistas com os docentes, verificamos que, dos cinco entrevistados, três participaram pelo menos de um Dia de Campo. Os dois que não participaram disseram que, por questões de organização e logística, e por terem atividades em outras turmas, não foi possível participar nas atividades programadas. Um dos docentes pontuou que não concorda que a realização dos dias de campo seja nos finais de semana.

O docente M se mostrou muito preocupado com a possibilidade de o instituto replicar a oferta dos cursos em Alternância, sem fazer uma análise cuidadosa das dificuldades enfrentadas, porque, para ele, a permanência dos estudantes no curso foi muito mais pela formação e engajamento dos estudantes frente às famílias e comunidades do que mérito da instituição em executar a proposta. Segundo ele, o fato de o tempo comunidade não se efetivar conforme previsto comprometeu a vivência da Alternância como elemento articulador dos conhecimentos curriculares.

A direção do *campus* apontou que a realização do Dia de Campo precisaria ser programada com antecedência e que algumas solicitações intempestivas foram inviabilizadas, pois envolviam aquisição de alimentação e compra de materiais, que demandam o uso de recurso que precisa estar previsto e planejado para não causar impactos inesperados.

Diante das informações levantadas, percebemos que, apesar de o Dia de Campo ser eleito como uma saída viável para suprir as lacunas pela ausência das visitas regulares às comunidades e famílias, a efetivação da proposta não se concretizou plenamente. Os dias de

campo aconteceram a partir do segundo módulo, contudo não ficou evidenciado como foi definida a regularidade e temporalidade para a realização dos mesmos.

Os estudantes afirmaram que os dias de campo são importantes por se caracterizarem como momento formativo, e a presença dos docentes é fundamental para assegurarem e orientarem nos momentos de dúvidas. Além disso, durante as atividades dos dias de campo, os conhecimentos técnicos adquiridos puderam ser explorados pelos agricultores, estimulando os estudantes a superar limitações.

Foi possível verificar que as experiências dos dias de campo se configuraram como um espaço de capacitação importante para os agricultores, estudantes, familiares e comunidades, favorecendo também uma boa inserção dos estudantes, profissionais em formação, contribuindo para a autorrealização pessoal e o reconhecimento comunitário.

Ao retomarmos o histórico do curso, verificamos que, ao elaborar o PPC, a instituição contava com alguns professores que já tinham envolvimento com os trabalhos de extensão e com os movimentos sociais. Contudo, com o afastamento desses professores (para capacitação, outros porque eram substitutos ou temporários, outro porque assumiu cargo de gestão), o curso foi perdendo importantes articuladores.

[...] a Pedagogia da Alternância deveria estar garantindo o tempo de comunidade e isso a gente não conseguiu fazer como se pensa e se busca fazer, acho que deveria ser mais acertado. Então é uma carência que temos, o tempo comunidade na realidade foi transformado nesse projeto no Dia de Campo, que pode ser mais de um dia, mas foi chamado de Dia de Campo, tem os seus pontos positivos porque o estudo está sendo feito basicamente nas comunidades, com o acompanhamento de professores do curso e principalmente com o educando fazendo esse dia com o auxílio do professor [...] eles colocam em prática lá o que eles aprendem aqui. Mas de qualquer forma, enquanto mesmo concepção de Pedagogia da Alternância a gente precisam rever isso, esse tempo comunidade, acho que precisa ser mais assistido, ter um tempo maior e ser mais assistido pelo instituto. (DOCENTE L)

Ao observarmos este e outros depoimentos dos gestores, percebemos que a participação dos docentes em atividades extraescolares é um desafio para a instituição e que isso enfraquece a vivência da Alternância, conforme proposto. De acordo com a direção do *campus*, a instituição deu todas as condições para que os docentes realizassem as visitas às comunidades e participassem dos dias de campo, disponibilizando transporte e organizando os horários de aulas, para que o docente pudesse se dedicar ao trabalho com as comunidades. Contudo, caberia aos docentes solicitar e organizar essas atividades, o que não ocorreu.

Em um dos relatos, o docente K destaca os principais desafios para estruturar e manter o curso: “o primeiro desafio foi elaborar um processo seletivo que não fosse excludente, o segundo encontrar professores que acreditassem na proposta e que quisessem trabalhar coma EJA e o terceiro vivenciar a Alternância”. E continua: “existe um grande desestímulo entre os profissionais docentes em atuarem nesses cursos”. Para este docente o perfil dos estudantes inicialmente foi visto como um desafio: “não é só Jovens e Adultos, são jovens e adultos do Campo, que é diferente de jovens e adultos da zona urbana”. E explica sua percepção sobre a preocupação com o perfil dos estudantes: “os valores, as culturas são diferentes, então você precisa ter um entendimento de como vivenciar isso”.

O docente K fez uma retrospectiva sobre a oferta do curso e para ele o terceiro desafio foi o mais difícil de superar: “o maior e ainda não solucionado é a Alternância. [...] “o momento comunidade começou a ficar difícil, e a gente começou a adiar, adiar, adiar”. A preocupação do docente em vivenciar a Alternância reside na não vivencia do tempo comunidade pela instituição: “tivemos um grande problema no tempo comunidade, esse “gerenciamento remoto”, vamos dizer assim, realmente é difícil”. E apresenta uma possibilidade de aproximação, com a inclusão de monitores: “A gente fala em monitores agora, [...] a partir do momento que a gente tem um grupo que se formou aqui e é da comunidade, então eles têm um entendimento das coisas da comunidade e do curso” (DOCENTE K).

Os gestores reconhecem os problemas existentes e refletem sobre a forma de efetivação do curso, principalmente quanto ao respeito às demandas das comunidades, visto que a proposta foi elaborada de forma participativa. Essa preocupação exprime um jeito diferente de olhar a formação do profissional técnico agrícola, principalmente na EJA.

Eu avalio de forma positiva, embora também considero que a gente tem algumas lacunas que precisam ser preenchidas. Mas assim, a Pedagogia da Alternância possibilitou a esses alunos permanecerem no curso, já que a gente está lidando com sujeitos jovens e adultos, basicamente são trabalhadores, são pais e mães de famílias, eles participam de associações, já tem um trabalho ou um emprego, ou já executam um trabalho, uma função, e não poderiam estar aqui no instituto todos os dias, em tempo integral. Então eu acho que isso já garantiu a possível conclusão do curso, a permanência, então já repercute no baixo índice que a gente teve de evasão né agora com essa turma de PROEJA. Essa Pedagogia da alternância deve estar garantindo o tempo de comunidade e isso a gente não conseguiu fazer como se pensa e se busca fazer, acho que deveria ser mais acertado. [...] de qualquer forma enquanto mesmo concepção de Pedagogia da Alternância a gente precisa rever isso, esse tempo comunidade, acho que precisa ser mais assistido pelo instituto (DOCENTE L).

Na mesma perspectiva, o docente M se mostrou preocupado com a possibilidade de ofertas de novos cursos em regime de Alternância no IF Baiano, tomando-se como referência a experiência desenvolvida no *Campus* Santa Inês. Para esse docente, esse curso não deveria se replicado em outros lugares, sem um estudo de contextualização, pois o mesmo nasceu de um contexto local. Para ele, uma decisão como essa precisa ser cuidadosamente avaliada e planejada pelos sujeitos docentes, gestão e estudantes, levando-se em conta possíveis entraves e perspectivas reais de avanço do curso, conforme explica o relato a seguir:

[...] meu medo também, além de não avaliarem esta experiência, é pegar e dizer vamos fazer em outro lugar, vamos abrir mais uma turma de PROEJA, como a gente faz com o ensino médio regular. A questão é essa mesmo, não tem outra coisa a dizer! Como a gente faz com o ensino médio: número de alunos, número de matrículas, etc e tal. Infelizmente. Então eu acho que pra que esse tipo de curso funcione a gente precisa ter uma discussão com a comunidade, a gente precisa ter essa disposição, a comunidade precisa dizer o que quer.[...] a gente precisa entender que a escola tem que ser contextualizada, e entender que não se contextualiza qualquer coisa. (DOCENTE M)

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, de respeito ao contexto, o docente N, afirma que instituição “ofereceu um curso para comunidades que já tinham o desejo por essa formação” e o contato dos docentes, por meio de trabalhos de extensão, fortaleceu a interação da escola com a comunidade. Entretanto, o docente destaca que efetivamente o trabalho com a Alternância, pelo fato de ser uma nova forma de organização de tempos e de processos formativos, até então, desconhecida pela instituição, é um desafio. A participação da escola no tempo-comunidade, na opinião dos professores, não se efetivou, contudo, eles avaliam a proposta como exitosa, como explicita o relato a seguir:

[...] eu acho que essa experiência foi exitosa, sempre tem os aspectos a serem melhorados, a questão eu acho que é a questão do tempo comunidade, pra gente se debruçar aí, realmente ver o que pode ser feito, estruturar melhor. [...] Como organizar, acho que a saída dos professores, o professor tem outras tantas atividades, como vai ser feito isso? Porque se o aluno retorna para sua comunidade seria interessante que em algum momento os professores tivessem lá também. [...] acho que é positiva a questão da possibilidade do aluno poder estar na academia, na Instituição interagindo com o ensino, com os conhecimentos, interagindo com os professores, com os demais alunos, com toda aquela estrutura, e poder depois retornar a seu ambiente, podendo desenvolver seus trabalhos, fazendo extensão desses conhecimentos aos demais ali, com a própria comunidade (DOCENTE N).

Para a docente P, apesar dos desafios, é preciso persistir, pois esse tipo de curso contempla um público de pessoas excluídas da formação profissional e se integra às

comunidades locais, na construção de uma nova identidade do instituto e na tendência de continuar apostando na Pedagogia da Alternância.

O objetivo da proposta seria inaugurar a vivência de uma Alternância integrativa. Entretanto, não houve o acompanhamento por parte da instituição no tempo-comunidade, sendo constatadas muitas fragilidades na coordenação do curso e na realização dos encontros pedagógicos, bem como a dificuldade em adotar as orientações e instrumentos pedagógicos definidos no PPC. Diante dos aspectos apontados na pesquisa, e conforme classificação defendida por Queiroz (2004) e Silva, H., (2010), a Alternância vivenciada teve muitos aspectos de uma Alternância aproximativa do que real ou copulativa, conforme descrita no PPC.

Nossa preocupação é que a compreensão equivocada da oferta de cursos em Alternância inaugure um jeito novo de negligenciar, para esses jovens e adultos, o direito à educação. Não há uma receita pronta de como fazer a Alternância. É preciso que a instituição se proponha a conhecer outras experiências, a desenvolver cursos de formação para os professores e a ter comprometimento coletivo com a execução da proposta.

Todavia, a experiência em alternância vivenciada pelo IF Baiano – *Campus Santa Inês* inaugura um passo importante em direção à construção de perspectivas curriculares mais próximas aos coletivos populares e promove uma importante inserção de pensamentos pedagógicos inspirados na Educação do Campo. O regime de Alternância favoreceu a permanência e o desempenho escolar dos estudantes do PROEJA, pois, por meio dos relatos, foi possível verificar que alguns aspectos do curso levaram em consideração os modos de vida e trabalho, saberes e culturas dos estudantes, apesar das dificuldades encontradas e da articulação não ser esperada pelos sujeitos.

5.1.2 A formação e o perfil dos docentes do PROEJA

Essa categoria não estava prevista inicialmente, mas emergiu, com bastante ênfase, durante o trabalho de campo, às vezes, de forma mais explícita, outras, nas entrelinhas das observações dos sujeitos. Os estudantes revelaram que houve ocasiões nas quais perceberam que o/a professor(a) não conhecia a proposta do curso e, quando se apropriou da dinâmica do curso, o módulo já estava finalizando. Outro estudante fez uma observação, em momento da pesquisa exploratória, de que o professor era muito inteligente, mas que, algumas vezes,

durante a aula desse professor, ele se perguntava “o que eu estou fazendo aqui?”. Essas observações, registradas em nosso diário de campo, revelam que existiram estranhamentos e isso nos levou a pensar sobre o perfil profissional dos docentes do curso, em relação à EJA e à PA.

Partimos do pressuposto de que as experiências da docência na EJA do campo requerem que compreendamos os contextos nas quais essas escolas estão inseridas, bem como as condições do trabalho docente nelas existentes. Analisar a profissão docente nas escolas de EJA no campo requer referenciar esse espaço num universo integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto de suas relações no e com o mundo.

Para Freire (1981), os seres humanos, enquanto corpos conscientes, em relação dialética com a realidade objetiva sobre a qual atuam, estão envolvidos em um permanente processo de conscientização, a partir do qual se fazem capazes de desvelar a realidade, conhecê-la e saber que a conhecem. Assim, o conhecimento não é essa coisa feita e acabada, mas é um constante repensar. Assim, docentes e estudantes em processo de ensino-aprendizagem estão constantemente em processo de (re)construção de conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2000, p.39) defende que os saberes da docência, constitutivos do processo do tornar-se professor, compreende conhecimentos disciplinares, práticas curriculares e experiências individuais e coletivas. Para ele, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Logo, a formação do professor é processual e contínua, posto que é no contexto, na prática da docência, vivenciando os desafios de ensinar-aprender que se tornam professores(as).

Compreendemos que a complexidade da *práxis* pedagógica oportuniza ao professor o desenvolvimento de saberes que nem sempre estão evidentes nas matrizes curriculares, mas que são adquiridos nos processos de apropriação da profissão, desenvolvimento de competências, implicação e pertencimento envolvidos na criação de saberes.

Durante as entrevistas, perguntamos aos docentes e gestores sobre a formação ou experiência relacionada à EJA. Dos oito sujeitos entrevistados, todos docentes, apenas uma docente tem formação e experiência em EJA, e um professor já trabalhou na EJA, mas não participou de formação, e ambos estão ocupando cargos de gestão. Cinco docentes revelaram que nunca lecionaram na EJA e um dos docentes destacou que tinha uma aproximação com a Educação do Campo e, nessa turma, começou a colocar em prática, de forma contextualizada, o que sabia sobre a educação do campo.

Para um dos professores, sujeito da pesquisa, algumas de suas experiências de trabalho na área de agricultura, com o público de produtores rurais, foram importantes para a docência na EJA, ao afirmar que “não preciso pegar um livro hoje pra falar de alguns assuntos porque essas experiências já me deu isso naturalmente, de forma espontânea, um aprendizado real” (DOCENTE O).

A docente L fez uma análise reflexiva sobre o perfil dos professores do *campus*, problematizando também o lugar da EJA no IF Baiano. Para ela, o perfil do profissional que é exigido nos processos de seleção docente valoriza muito a formação acadêmica e a titulação, em detrimento de outras experiências e formações, como a Educação Popular. Muitas vezes, os docentes chegam acreditando que o compromisso deles é levar aos estudantes os saberes científicos sistematizados e, muitas vezes, não são discutidas outras temáticas, como as condições de vida dos estudantes, a importância desses sujeitos nas suas comunidades, o nível de saberes que já foi produzido e a contribuição que esses sujeitos dão para a construção social, cultural, econômica. Para ela, ser professor da EJA precisa ser uma escolha, um compromisso conscientemente assumido, conforme mostra o relato abaixo:

Freire diz assim: “é preciso ser opcionado pela Educação de Jovens e Adultos”, e isso não é algo que está posto na entrada do servidor no IF Baiano, esse é o primeiro entrave que a gente encontraria. Esse ser opcionado é fazer a opção de trabalhar na Educação Popular, fazer a opção de trabalhar com as pessoas das classes populares. Claro que a gente atende aqui no nível médio e curso superior, pessoas das variadas classes populares, mas em relação à EJA a gente está falando de um coletivo que é bem específico, então precisa fazer a opção para poder trabalhar. Então assim, compreender como é que a Educação de Jovens e Adultos, o que é a Educação do Campo, e que lugar é esse que o instituto tem que ocupar, eu acho que a gente tem poucas pessoas que entende isso. [...]o IF Baiano não tem ainda sua identidade construída. Acho que passa a ter uma identidade, uma instituição educacional que se coloca nos municípios, o IF Baiano se coloca e diz que é para atender essa comunidade nos vários níveis de ensino é preciso repensar um pouco essa identidade e aí passa também pela seleção dos profissionais que passam aqui. Queria muito que a gente pudesse, nesses concursos abertos e gerais, estar recebendo profissionais técnicos e professores que se sentissem chamados a trabalhar com esses coletivos, mas não é trabalhar no sentido de que são pessoas que tem um saber e que vai levar esse saber para as comunidades, mas no sentido de se colocar como parceiro, compreender que esses sujeitos jovens e adultos já tem muitos saberes construídos, que esses saberes são tão válidos quanto aqueles que a academia tem, são saberes diferentes apenas, que o tempo de escolaridade pode ser diferente por conta disso, e respeitar esses sujeitos. (DOCENTE L)

O relato dessa docente coaduna com a perspectiva da formação defendida por Nóvoa (2003), ao considerar os percursos formativos como processos de construção da identidade pessoal e profissional. Esse autor defende que a formação não se constrói por acumulação (de

cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas pela reflexão crítica contínua sobre a (re)construção da identidade docente. Nesse sentido, a autoformação implica um investimento pessoal, livre e criativo em que o professor se apropria dos processos de formação, dando-lhes sentido.

O processo de formação requer comprometimento político e investimentos públicos, mas é preciso destacar que a formação também requer vontade e dedicação dos professores. Josso (2007) discute a formação enquanto trabalho transformador de si. Segundo ela, as narrações de docentes centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidades singular/plural, criativa e inventiva do pensar, agir e do viver junto. A autora aborda ainda o conhecimento de si mesmo, pelo viés das transformações do ser e defende a trajetória como herança sucessiva de novas construções, numa relação de posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos.

Nesse contexto, a falta de formação e de identidade com a EJA influenciam no processo de ensino-aprendizagem. A formação pedagógica é um aspecto que precisa de atenção, pois na visão da professora L, muitas vezes, os docentes transferem as mesmas práticas, instrumentos pedagógicos e formas de abordar os conteúdos que desenvolve com os adolescentes do Ensino Médio nas turmas de EJA. Para esta professora, essa é uma questão conceitual, de os professores não saberem o que é a EJA e terem preconceito com essa modalidade, conforme mostra o relato:

Eu ouço muito nos conselhos ainda hoje os professores dizerem assim: “ah eu acho que os alunos do PROEJA estão mal-acostumados porque esta política de avaliação favorece muito, então eles não se dedicam como deveriam se dedicar. Bom, se eu não sei o que é educação de Jovens e Adultos e se eu vou pra uma sala com o mesmo programa que eu tenho pro Ensino Médio, então eu vou esperar que eles funcionem ou que rendam daquela forma que eu espero com o Ensino Médio. Então a gente vê que é uma falta de saber. Por outro lado, como é que você cobra do professor aquilo que ele não tem pra dar? (DOCENTE L)

O docente K defende a hipótese de que a evasão dos estudantes da EJA no IF Baiano esteja relacionada ao desestímulo dos docentes em trabalhar com esta modalidade.

[...] um dos grandes problemas da evasão, e não só da evasão, mas do próprio oferecimento da EJA de forma geral, é o grande desestímulo que os profissionais docentes têm de atuarem nesses cursos. Muitos deles acham que não dão certo, que é difícil de lecionar, que tem que pensar de outra forma, então isso tudo era outro desafio. (DOCENTE K)

Para o docente M, o trabalho com a EJA exige, além da formação, a vontade de aprender e/ou o pertencimento. Para esse professor, apesar de não ter nenhuma formação em EJA, é possível aprender com outros professores, nos encontros pedagógicos e nos movimentos.

A docente L destaca que o PROEJA é um programa que indica alguns avanços conceituais, mas, no contexto da prática, a implementação de políticas de EJA carece de condições efetivas de melhorias, dentre elas, a formação dos docentes.

O governo propôs uma política que avança porque eles rompem com o que é Educação Média, rompe com o que é educação fundamental ou ensino Médio, rompe e estabelece uma política de EJA mas não fornece os subsídios específicos para sua efetivação. Aí o professor deveria ser um professor com formação de Educação de Jovens e Adultos, o coletivo de educandos de educação de jovens e adultos não poderia se esses educandos que a gente encontra nas salas de aula nas escolas que a gente vai. Então assim, o material também não é um material adequado, o próprio sistema de aula e de avaliação também não pode ser o mesmo utilizado pelo ensino fundamental e médio. Então tem algumas coisas assim que a intenção de fazer termina não assegurando.” (DOCENTE L)

As problemáticas que envolvem a formação docente e o trabalho na EJA já eram de conhecimento dos gestores, pois o *campus* já havia vivenciado a oferta de um curso PROEJA, e o índice de evasão foi altíssimo. Esse aspecto influenciou a preocupação dos gestores com o perfil dos profissionais que atuariam na EJA. Contudo, os gestores compreendem que não basta ter afinidade e reconhecem que é preciso promover a formação docente. O docente M destacou que houve a previsão de cursos de formação para os professores, mas a mesma não foi efetivada e um dos entraves foi o atraso no calendário acadêmico, em razão da greve dos servidores, logo no início do curso. Temendo pela desmobilização dos estudantes, optaram por iniciar o curso e realizar as formações no âmbito dos encontros pedagógicos. No relato seguir, esse professor relata que houve a preocupação da equipe pedagógica em torno dessa questão:

[...] nos sinalizamos na época à PROEN que nós precisaríamos de recursos pra realizar a capacitação de docentes quanto à Pedagogia da Alternância, porque nós iríamos trabalhar com uma proposta nova e que o grupo teria que ter conhecimentos, e se apropriar, e que nós não poderíamos implantar sem essa formação. Na época foi dito que seria disponibilizado, não sei se por conta de greve, nós tivemos uma greve logo no início, foi difícil manter esses estudantes ainda na expectativa de entrar na instituição, porque eles esperaram quase oito meses do processo seletivo até o ingresso. Então por conta de uma greve de três meses e pouco, e por falta de liberação de recurso e não houve liberação do recurso pra formação dos docentes, dentro desse processo, isso não aconteceu. (DOCENTE M)

Na mesma perspectiva o docente K, no âmbito do curso, seria necessária uma formação que contemplasse três temáticas básicas: a EJA, a PA e a Educação do Campo.

Ao nosso olhar, a falta de experiência e de formação dos docentes em EJA e PA e a não participação dos docentes nos dias de campo, no tempo comunidade e nos encontros de planejamento pedagógico se constituíram como entraves na execução da proposta do curso.

Para a gestão, a não participação dos docentes nas atividades junto à comunidade está mais relacionada ao perfil do profissional docente. Para eles, o perfil dos profissionais que atuam no Instituto tem muito mais a ver com um perfil acadêmico: são professores qualificados, mas que não tiveram experiência nem formação para atuarem na EJA e nem com a PA. Isso evidencia a necessidade de considerar os diversos saberes, como apontado anteriormente em Tardif (2000). Os saberes científicos e disciplinares por si só não são suficientes para o exercício da docência.

A docente L realizou uma análise da conjuntura da EJA, demonstrando o seu olhar para as políticas de EJA e contextualizou a atuação do IF Baiano no âmbito do Vale do Jiquiriçá. Para ela, há uma demanda por formação na EJA na região e o IF Baiano deve assumir esse compromisso com a comunidade. No entanto, de acordo essa professora, é preciso que o instituto repense sua identidade e defina qual projeto formativo deseja defender.

Na opinião da docente L, o PROEJA é um programa que sinaliza alguns avanços no campo da EJA, mas não está estabelecido como uma política que forneça subsídios específicos para formação dos professores.

É importante destacar que, no ambiente escolar, por meio de discursos acadêmicos, buscam-se palavras mais sutis para referenciar os sujeitos da EJA, muitas vezes tachados de repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos ou candidatos à suplência. Esses nomes escolares deixam de fora dimensões da condição humana, condições essas fundamentais para as experiências de educação na EJA (ARROYO, 2007; 2014).

Durante as entrevistas, todos os docentes mencionaram o perfil da turma, revelando respeito aos sujeitos e reconhecimento de suas singularidades e especificidades de sujeitos do campo. Dentre as diversas formas de expressão do perfil dos estudantes, destacamos as seguintes:

É um público adulto, maduro que já tem uma história na vida deles, uma história rural, muitos já são pais de família, ou seja, eles já têm experiência de vida, então você vai trabalhar com esse público é assim muito favorável ao crescimento do professor. (DOCENTE O)

eles são uma turma bastante colaborativa, respeitosa. (DOCENTE P)

são de uma maturidade significativa; é preciso ter outra forma de seleção pra ter esses sujeitos, porque alguma seleção a gente tem que fazer, na realidade infelizmente seleção é sempre exclusão. (DOCENTE K)

para mim é uma grande experiência exitosa que o IF Baiano empreendeu, eu acho que é uma vertente que o IF Baiano deveria caminhar. (DOCENTE R)

é um público de efetivamente agricultores, de pessoas que querem continuar no campo é, pessoas que querem pensar o campo, assim, de outra forma, jovens, como possibilidade, e gente sabe que o máximo que essas pessoas vão conseguir é aquele curso técnico, ele não poder ir para além disso, outros não, outros já conseguiram galgar para além disso e a gente também estimulou esse processo. Eles já tinham uma coisa diferente, o engajamento de ir para a aula, ir para a aula traz um outro significado. (DOCENTE Q)

A vivência que os alunos têm, a relação que eles têm com a Agricultura, com as atividades do campo. Eles já chegam sabendo com que eles vão lidar. Eles têm interação com aquilo que é trabalhado. Acho que é esta turma é referência pra gente. (DOCENTE N)

O reconhecimento dos saberes e experiências dos estudantes da EJA por parte dos docentes é um aspecto significativo, contudo, o discurso algumas vezes parece ser contraditório. Algumas falas revelara vestígios de preconceito em relação aos estudantes da EJA. Para o docente O, “se trata daqueles jovens que estão no campo, com a formação já atrasada”, ou ainda “são pessoas que não tinham a oportunidade de dar continuidade aos estudos, por causa da idade, por causa da dificuldade de ingressar num curso normal, por causa das dificuldades que elas têm de estudar”. Essas expressões revelam que ainda persiste uma visão da EJA como atrasada, repetente, ou com menor capacidade intelectual. O respeito às especificidades da EJA exige mais dos educadores.

A construção de uma escola democrática e humanizadora requer um posicionamento crítico frente aos conhecimentos socializados, apreendidos e construídos. Rever o contexto escolar e suas práticas parece fundamental para a construção de outras possibilidades formativas que visem o desenvolvimento humano, social e cultural dos sujeitos. Concordamos com Arroyo (2014), quando afirma que é necessário combater uma perspectiva unilateral do currículo escolar que omite, silencia e oprime as diversidades dos coletivos menos favorecidos e feitos desiguais.

Ao pensar o currículo centrado na cognição, devemos reconhecer que esse é um dos artefatos mais iluministas, autoritários e excludentes da sociedade. Já vivenciamos um tempo em que a escola tradicional se caracterizava por ser funcionalista e bancária, com conteúdo

escolar alienante e descontextualizado. Estamos imprimindo um novo olhar para a escola e seus currículos, então, precisamos redimensionar nosso olhar para o campo da EJA.

O docente Q fez uma análise crítica em relação à percepção que os docentes da instituição têm sobre a EJA e reconheceu que existem preconceitos em relação ao PROEJA. Para ele, esse público não promove o status acadêmico e não contempla as especificidades das formações dos docentes. Os saberes que os estudantes trazem e a formação política que já possuem precisam ser considerados. Nesse tipo de curso, são valorizados outros conhecimentos e, para muitos docentes, são menos importantes para o contexto escolar e científico.

[...] ainda existe certo preconceito em relação ao PROEJA, mesmo no nosso Instituto tem gente que acha que é uma coisa menor, e na realidade é uma coisa bem maior, a gente tem como missão fazer e executar e qualificar né.[...] não é um curso que vamos dizer, que promove o status acadêmico nas linhas que a gente tem aí, não é um mestrado, não é uma especialização, não é uma graduação e às vezes a gente pegar essa formação, às vezes que a gente tem dos professores que saem altamente qualificado, bastante específico em determinadas áreas. E aí a gente tem outros temas [...] por exemplo, a coisa da alimentação, da horticultura como é que gente poderia trabalhar a agroecologia. Foi permanente durante o curso, e esse grupo de estudantes, como era um grupo que já vinha com o trabalho anterior que é o da terra mãe. A gente tinha que entender o processo de vida dessas pessoas, é outra dificuldade de nós professores que às vezes vem com aquele conhecimento para ser despejado, repassado e não é por aí. (DOCENTE Q)

Pimenta (2007) problematiza a questão da formação docente, dizendo que essa tem sido pouco eficiente para contribuir, de forma efetiva, na mudança da práxis pedagógica, e para gerar uma nova identidade do profissional docente. Segundo a autora, a prática docente e pedagógica deve ser o ponto de partida e chegada da formação. Quando isso não acontece, os novos saberes dificilmente se convergem em novas práticas.

Ao analisarmos o depoimento do docente N, professor há dezesseis anos na instituição, percebemos que, apesar de o mesmo não ter formação acadêmica em EJA, nas suas atividades de extensão rural, promoveu certa aproximação com o perfil dos estudantes. Esse docente revela que a turma da EJA provocou importantes processos de reflexão sobre sua prática docente e também o reconhecimento de seu trabalho.

Apreendi a ter afinidade com o público da EJA, esses alunos que chegam com a necessidade de aprender mais sobre aquilo que eles já convivem no dia a dia. Fortaleceu a identidade do aluno que chega ao instituto, a gente sente o retorno maior naquilo que a gente faz no dia a dia. [...] principalmente quem é da área técnica fica numa sede de trabalhar com alunos que tenham uma afinidade com a área e com a formação [...] o PROEJA nos traz um outro desafio, também. é uma outra forma que você tem que encontrar, ai você se

pergunta como é que se faz então pra trabalhar? [...] às vezes você não tem nada elaborado, então você começa a questionar como fazer para trabalhar com esse público? Eu tenho certeza que eu tentei, isso é um aprendizado, com isso que a gente aprende. Não “tá” pronto, a gente vai sempre elaborando, o professor “tá” sempre aprendendo também. É um público que está afastado, tem mais essa dificuldade, mas essa vontade deles, fez muita diferença, pra mim especialmente fez diferença. (DOCENTE N)

As revelações do docente N explicitam que ser professor(a) envolve a construção de outros saberes, dos quais se destacam os conhecimentos de si, das emoções e valores, da natureza e dos objetos sobre os quais ensina, das limitações, dos sucessos, das escolhas e consequências do ensinar. A construção da experiência profissional perpassa pelas expectativas de ser professor e se pauta nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e aqueles adquiridos ao longo da vida, no ambiente de trabalho. Segundo Tardif (2000), é preciso situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Nesse sentido, (re)pensar a trajetória de formação de professores(as), na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos do Campo, significa refletir sobre os tempos e espaços de formação que vivenciaram e vivenciam.

É importante considerar que os saberes docentes vão muito mais além daqueles vivenciados no momento em que o professor assume suas atividades profissionais em uma escola. Os saberes docentes se constituem na trajetória de sua vida e não estão pautados em uma lógica de acumulação ou substituição de saberes. O diálogo com os camponeses seria um caminho para que pudéssemos perceber a formação de professores da EJA do campo num universo amplo de atuação, capaz de compreender a variedade de saberes que circundam o currículo real da escola do campo, levando em consideração seus agentes, suas particularidades históricas e formativas e também suas maneiras de ver e ser no mundo.

Por meio das falas dos professores, podemos verificar que os conhecimentos acadêmicos e profissionais sobre a EJA precisam ser aprofundados. Os saberes da experiência, aqueles que se dão no processo de apropriação da profissão, nem sempre dão conta das dimensões que envolvem o trabalho na EJA no Campo. A experiência em EJA requer que no exercício da reflexão da profissão, dos conhecimentos, dos processos didáticos, pedagógicos e disciplinares. Nesse sentido, enquanto instituição de ensino, é preciso garantir aos professores o direito de aprender, de tornar-se professor(a). Assim, a formação continuada deve ser encarada como uma ação contínua de quem se dedica a ser docente.

Ao considerarmos as experiências como constituintes da docência, precisamos entender o sentido da palavra enquanto possibilidade formativa, o que é ratificado nas

palavras de Larossa (2002, p.21), quando diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Acreditamos que essa experiência do curso Técnico em Agropecuária apresenta elementos problematizadores com potencial para tocar a questão da formação docente.

Coadunamos com Pimenta (2011), quando afirma que a experiência é aquela tênue ligação que se dá entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, entre a ideologia e a política, entre a fé e o dogma, não entre o ser e o querer ser. Não se confunde com experimento e deve ser separada da prática. Nesse sentido, os saberes e experiências dos professores que atuam na EJA do campo indicam a necessidade de que a escola promova ações efetivas capazes de orientar a formação docente, para que o projeto de educação tenha como princípio o comprometimento com os sujeitos camponeses.

Acreditamos que a construção dos saberes docentes, sobre a EJA do campo, pressupõe uma formação que propicie aos professores condições de se apropriarem, não somente de conhecimentos historicamente construídos nos contextos acadêmicos, mas que reflitam sobre as práticas escolares que estão acontecendo no tempo presente.

Aliada a esta perspectiva, é importante considerar também que a escola se faz numa rede de relações, e as formas de participação dos homens e mulheres camponeses na construção histórica e social, que imprimem modos de ser e viver em sociedade, precisam ser compreendidos e considerados pela escola e pelos professores. Nesse sentido, os movimentos de educação popular, e movimentos de mobilização do campo podem contribuir para efetivação de uma proposta de educação na qual a formação acontece simultaneamente entre docentes e discentes.

O planejamento pedagógico emergiu durante a pesquisa, pelo discurso dos gestores como um espaço também destinada à formação do professor. A seguir, faremos uma reflexão sobre a percepção que os docentes do curso têm sobre as atividades de planejamento pedagógico e como esses encontros se efetivaram no curso.

5.1.3 O Planejamento Pedagógico: orquestrar é preciso

Ao estudarmos o PPC do curso, percebemos que, assim como outras propostas de curso, a execução requer coerência teórico-prática, além de organização e integração pedagógica. E para obter informações consistentes sobre o tema, questionamos os professores

sobre como eram definidas as temáticas em torno dos eixos de cada módulo e como eram realizados os planejamentos pedagógicos.

Alguns docentes afirmaram que participaram dos encontros de planejamento pedagógico no início do curso, ocasião na qual a proposta foi discutida e socializada. Durante as entrevistas, questionamos sobre o andamento e periodicidade dos planejamentos pedagógicos e verificamos que houve poucas reuniões pedagógicas ou pouca participação dos docentes nos planejamentos pedagógicos e os mesmos não conseguiram definir a periodicidade dos encontros.

Os docentes revelaram dificuldades para trabalhar em parcerias com outros professores, pois os horários de trabalho são muito distintos e nem sempre é possível encontrar os colegas no *campus*, em razão dos dias de trabalho de cada um. A principal razão, para a não participação nas reuniões pedagógicas, apresentada pelos docentes, foi a questão da distribuição das cargas horárias, em função da diversidade de cursos que atuam (cursos técnicos de nível médio, PROEJA e cursos de graduação), além de desenvolverem pesquisa e extensão.

[...] eu percebia em alguns colegas uma falta de comprometimento com a proposta diferenciada do PROEJA, e aí uma das questões nos bastidores que a gente ouvia de alguns colegas do PROEJA é que é difícil, como era meu caso, por exemplo, conciliar três pautas distintas, do médio, uma programação do médio, uma programação diferenciada pra PROEJA que estava sendo proposta e a gente começava a executar e o ensino superior, e muitos deles, como eu, ensinavam na zootecnia e na licenciatura em biologia que também já são duas coisas distintas, um curso bacharelado e outro curso de licenciatura, e mais o médio formal né, o médio técnico profissional e o PROEJA que tem essa proposta alternativa.[...] essa coisa da articulação entre os docentes, entre docentes e coordenação né, o setor pedagógico, acho que ficou comprometido por conta dessa questão dos horários, dos dias e horários não combinarem e por conta, e aí eu sinto uma imposição de cima para baixo essa questão das áreas, das áreas comuns né, então de dialogar, eu dialoguei as vezes com professores de filosofia muito mais do que com o professor de química, ou de física ou de matemática. (DOCENTE R)

Além da dificuldade citada por alguns sujeitos no que se refere ao diálogo entre docentes da turma, a função do coordenador de curso também foi mencionada como um articulador importante, e a falta ou troca de coordenação em momentos do curso, prejudicou a articulação do colegiado.

[...] uma coordenação mais presente que conseguisse fazer esse colegiado se reunir e fazer esses projetos, mesmo que fosse por área, mas que a gente conseguisse dialogar mais, que eu acho que começou bem mas depois foi se perdendo. Começamos, no segundo módulo o tempo comunidade, no terceiro módulo começou a acontecer e depois foi esvaziando e nesse

módulo agora a gente não se reuniu. no PROEJA ficou meio fragilizado a questão da coordenação e do colegiado se reunir.[...]Por mais que a gente tenha a e temática que norteia que é um facilitador com certeza, todo mundo vai estar caminhando na sua área pra que aquela temática seja atendida, por mais que tenha isso, eu acho que falta a gente estar dialogando mais para que se efetive mais tanto a questão profissional quanto a questão do conhecimento geral do núcleo comum que é o nosso papel da Geografia, da História, Química, Biologia. (DOCENTE P)

O questionamento sobre os encontros pedagógicos nos levou à questão da integração curricular, pois os professores apontam que conhecem a necessidade de trabalharem nessa perspectiva, mas, na prática, isso não se efetiva como desejam. A proposta de um currículo integrado, segundo Ramos (2005 p. 122), exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente, ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Nesse sentido, a docente P destaca as dificuldades em realizar um trabalho pedagógico mais integrado:

[...] a gente está fazendo isso de forma fragmentada, eu acho que a gente precisava fazer isso de forma mais articulada, mas eu acho que acontece sim, acontece.[...] eu escolho com base na ementa e no tema norteador, mas não necessariamente isso vai estar dialogando com alguém da área técnica. Quando a gente começou a discutir os temas por áreas, por exemplo, ciências humanas, aí sim tem um diálogo mais aproximado. (DOCENTE P)

O relato dessa docente revela uma das dificuldades em promover encontros pedagógicos, interferindo e desafiando a formação profissional integrada. Para Ramos (2011), integralização curricular não se trata simplesmente de contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania, relações designadas como contextos. Para essa autora, trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo. Além disso, é preciso integrá-lo ao contexto econômico-produtivo, uma articulação política necessária para a formação e para o exercício profissional.

O projeto do curso consegue, por meio dos eixos temáticos, contemplar a perspectiva integrativa da formação profissional, contudo a prática dessa articulação curricular se tornou difícil, perante as dificuldades em realizar os dias de campo e encontros pedagógicos. Para o docente K, não se trata apenas da vontade dos docentes, é uma questão de formação.

[...] a própria dinâmica da disciplina conduzida pelo docente no seu planejamento de ação para o tempo comunidade é extremamente importante, o que não é feito. E por que não é feito? Não é porque o professor não quer. É porque ele não tem habilidade, ele não tem conhecimento, ele não sabe

como conduzir, então vamos dizer que ele se sente distante desse braço, como fazer, como cobrar? (DOCENTE K)

A execução da proposta do curso exige um colegiado coeso, contudo a falta de interesse dos professores em assumir a coordenação do curso ocasionou muitos prejuízos operacionais. Durante a oferta do curso Técnico em Agropecuária – PROEJA, não havia um documento institucional que tratasse das atribuições da coordenação de curso. Contudo, os docentes percebem que a coordenação exerce articulações importantes e exige conhecimentos e habilidades para conduzir as questões pedagógicas e operacionais. Mesmo que os coordenadores de curso sejam escolhidos pelos pares, há muita resistência em assumir essas funções, conforme relata o depoimento do docente M.

[...] no II módulo já não havia mais o interesse de alguns professores em participar e nós elegemos uma pedagoga específica para fazer esse acompanhamento. O que cabia como atividade? Fazer o planejamento, fazer a discussão com os professores, pensar o eixo temático, cobrar os cadernos de campo, organizar as viagens a campo, dos docentes que necessitassem ou quando necessitassem fazer a proposta. Então havia toda uma estrutura que precisaria de alguém pra tocar, porque os docentes por si só não iriam fazer isso, eles precisariam que no mínimo que alguém orquestrasse isso e viabilizasse as ações que são os trâmites burocráticos, as solicitação de um carro, o contato com a comunidade, a lembrança dos alunos, um convite se fosse preciso, então tudo isso seria feito. Particularmente eu acho que isso não funcionou. (DOCENTE M)

Um dos professores entrevistados coordenou o curso por um período e relatou que encontrou dificuldade em realizar os encontros pedagógicos.

[...] tivemos algumas atividades de planejamento, com certa dificuldade, principalmente de encontro de todos os professores do colegiado do curso, por conta da carga horária dos professores: primeiro que eles não estavam dedicado só ao curso, depois eles tem determinados dias na semana que eles estão com a carga horária fechada em sala de aula ou, eles tem aquelas cargas horárias para o desenvolvimento de trabalho de pesquisa, extensão e ensino, ai a gente sabe das dificuldades referente a isso. (DOCENTE Q)

Em 2015, foi aprovada no âmbito institucional a Instrução Normativa, que estabelece as atribuições das coordenações de curso Técnico de Nível Médio. Em seu Art. 2º fica estabelecido que:

As Coordenações de Curso tem papel central na dinâmica educativa, uma vez que as suas atribuições possibilitam a operacionalização do processo pedagógico, através da articulação de ações junto com os demais órgãos gestores e a manutenção do diálogo permanente com a equipe pedagógica, professores(as) e estudantes, visando o sucesso das ações propostas e da formação profissional-cidadã.

Esse documento estabelece o perfil docente desejado para as atividades de coordenação de curso e prevê formas de escolha, cujo mandato é de dois anos, com possibilidade de recondução por igual período. Os incisos II e III do Artigo 3º explicitam o compromisso da coordenação pela realização dos encontros pedagógicos, obedecendo a uma periodicidade necessária para imprimir uma coerência prática:

II. planejar e realizar reuniões periódicas com docentes do curso, Equipe Pedagógica, Coordenação de Ensino e de Assuntos Estudantis, com registro em ata, sobre os indicadores de qualidade e efetividade do processo de ensino-aprendizagem, considerando o papel dos mesmos nas avaliações institucionais, no planejamento e desenvolvimento do curso;

III. zelar pela indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, no âmbito do Curso, efetivando ações dentro da coordenação, mantendo o diálogo permanente com as comunidades acadêmica e local (Instrução Normativa, Art.3º).

Acreditamos que este documento possibilita clareza quanto ao trabalho da coordenação de curso e estabelece as atividades e compromissos do coordenador com a gestão do curso. Contudo, para assegurar o desenvolvimento das ações, é preciso desenvolver o senso de pertencimento e comprometimento do grupo. Isso requer a superação da visão burocrática da coordenação e o desenvolvimento de outras possibilidades de parcerias do trabalho pedagógico. Concordamos com o docente Q, quando afirma que o espaço da coordenação “é muito mais um espaço de trabalho coletivo e de formação do que de cumprimento de protocolos burocráticos”.

[...] muitas vezes os coordenadores de cursos não tem a noção do exercício pedagógico que eles podem fazer com os colegas, e os colegas também não tem a noção da possibilidade desse exercício pedagógico, às vezes o pessoal ver muito como uma coisa mecânica, uma coisa de prestação de contas do que faz, mais não, acho que é um espaço de capacitação, eu acho que e esse significado que a gente tem que trazer para a coordenação dos cursos, não só esse né, mas de todos os cursos, em todos os níveis, saber que ali é uma função administrativa, mas essencialmente pedagógica.(DOCENTE Q)

Um dos motivos apresentados pela gestão para as dificuldades em realização dos encontros pedagógicos foi o fato de que, no início do curso, a função de coordenador ainda não tinha sido disponibilizada pelo MEC e que a mesma só foi ocupada durante o segundo módulo do curso. Entretanto, houve três mudanças na coordenação, ao longo dos três últimos módulos, o que pode ter prejudicado a continuidade das ações no âmbito do curso.

A execução da proposta do curso PROEJA na PA propunha uma Alternância integrativa, cujos saberes curriculares seriam definidos a partir do contexto dos sujeitos e de

suas comunidades. Contudo, essa compreensão não parece estar clara para todos os docentes, conforme relato do docente O.

No início de cada módulo a gente tem uma ementa, que já estão prontas, então eu já sei quais são os temas [...] que eu vou trabalhar, aí a gente discute quais conteúdos ali a gente via articular para atender ao tema do módulo. A gente não se reúne, isso não está acontecendo. (DOCENTE O)

Além dos tempos-comunidade, a instituição encontrou dificuldade para a realização dos encontros pedagógicos no âmbito do colegiado do curso, o que interferiu no processo pedagógico. Quando interrogado sobre como eram definidos os conteúdos, um docente revelou que seguiu o mesmo programa do ensino médio, fazendo algumas adaptações.

Geralmente a gente se baseia com aquela que a gente já trabalha pra o ensino médio, ela já tem mais ou menos os assuntos, é a que normalmente a gente trabalha, e lógico a relação que ela tem com a região, geralmente os assuntos são as culturas, ela tem relação com o contexto do município, da região, por exemplo no vale do Jiquiriçá, cacau, café e assuntos que tenham relação com a cultura dessas áreas. Agora essa parte dos módulos... A gente normalmente fala de um eixo a gente procura dentro do eixo que vai trabalhar a desenvolver a. [...] bom a gente procurou e discutiu naquele semestre, por exemplo, o que seria trabalhado, dentro do colegiado do curso, a gente discutiu como seria, a parte desse trabalho de campo - tempo comunidade, muitos que provavelmente poderia executar [...] como também de fazer uma relação entre as informações, conteúdos das disciplinas, não uma coisa isolada, né! Uma proposta mais articulada, inclusive das disciplinas do técnico com as disciplinas do médio, não pensar que aquele conhecimento está solto, a matemática está com a química, quando ele pega as disciplinas, pega os cálculos de cavagem, de adubação, da química da discussão da química dos alimentos, os produtos que são [...] A gente tenta. Às vezes a dificuldade é esta desses momentos de encontro. (DOCENTE N)

Executar um currículo escolar, a partir de módulos e eixos temáticos, conforme proposto no PPC, requer integração e participação dos segmentos que compõem a instituição e também da comunidade. Estava previsto o envolvimento de todos na definição das temáticas e no ordenamento dos conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, durante o planejamento pedagógico, seriam definidos as estratégias e os conteúdos a serem trabalhados, de forma conjunta pelas áreas do conhecimento.

Destacamos que os desafios educacionais perpassam os muros da escola, a educação se revela também como campo de disputa político-ideológica. Nesse sentido, é preciso superar a condição de instituição reprodutora de práticas e modelos educativos que segregam e acomodam os sujeitos aos seus padrões e se tornar uma instituição ativa, criativa que envolva a participação e protagonismo dos sujeitos.

5.1.4 O alicerce da permanência no curso: o apoio das famílias

A definição dessa categoria surge no grupo focal e revela o quanto os sujeitos da EJA reconhecem e desejam fazer parte da escola. Arroyo (2004) nos apresenta o universo da EJA, revelando as várias facetas e dilemas.

Os sujeitos da EJA são pessoas que vivenciam desigualdades socioeconômicas e trazem nas suas histórias de vida marcas de processos de subalternização, exclusão e pobreza, em função de suas origens étnicas, culturais e condições socioeconômicas. São sujeitos violentados por tantas injustiças sociais, moradores de periferias, do campo, das florestas, que não tem emprego formal, ou que estão empregados, mas temem perder o emprego. São jovens com experiências de retenção escolar e já se sentem excluídos do próprio sistema de ensino. São pessoas que carregam a culpa pela não aprendizagem, taxados como incapazes ou repetentes. São homens e mulheres que, em alguma fase da vida, tiveram que deixar de estudar para trabalhar, buscar o sustento da família e cuidar dos filhos que, muitas vezes vieram, ainda na adolescência. São pessoas que vivem a violência das drogas, coletivos que vivenciam diariamente a perda da juventude, em função da criminalidade e do extermínio. São sujeitos que gritam por socorro, misturando dor e sonho, angústia, sofrimento e resistência. Essas pessoas acreditam na escola e vão para lá munidos de coragem, sonho e esperança de uma vida mais digna, mais justa e mais humana (ARROYO, 2014).

Os estudantes do PROEJA são trabalhadores, alguns com filhos e netos, e expressaram que, no tempo-comunidade, a dinâmica do lar é complexa e desafiadora. A estudante G, jovem mãe, revela como faz para conciliar os afazeres do lar e da lavoura, tentando recompensar as semanas que se ausentou no lar, em decorrência do tempo-escola. É ajudando os familiares em tarefas no campo e redobrando a atenção com os filhos que essa estudante fortalece a rede colaborativa familiar para permanecer no curso.

Os estudos que versam sobre a juventude assumem diversas compreensões, em diferentes áreas do conhecimento, revelando amplas dimensões do ser jovem, em razão das heterogêneas realidades das sociedades contemporâneas. Quanto às juventudes rurais, e suas maneiras de ser e viver o mundo, os estudos de Weisheimer (2005), Silva, Catarina, (2009) e Castro (2009) apontam que a juventude rural ainda é uma categoria invisível no âmbito acadêmico.

A trajetória formativa dos estudantes da EJA no campo é marcada por situações complexas inerentes à vida adulta, cujas responsabilidades e compromissos disputam espaço

com a formação. A permanência dos estudantes no curso foi influenciada pelo apoio financeiro, material e emocional das famílias, na divisão de responsabilidades do lar, no reordenamento do tempo de trabalho e no cuidado com os filhos. O afastamento dos estudantes do lar, durante o tempo-escola, visto que ficam alojados na instituição durante toda semana, também exige dos estudantes a capacidade de negociação familiar, muitas vezes, sobrecarregando os parceiros e os pais. Os estudantes demonstraram gratidão aos pais e parceiros que, segundo eles, os incentivam a se manterem determinados a concluir o curso, buscando, nos momentos de incertezas, motivação familiar ou entre colegas e professores.

Castro (2009, p.182) destaca que “a juventude rural no Brasil é constantemente associada ao problema da migração do campo para a cidade e o ficar ou sair do meio rural envolve múltiplas questões, onde a categoria jovem é construída, e seus significados disputados”.

No contexto do curso, a definição da família compreende filhos, pais, cônjuges, avós, tios, dentre outros. Há estudantes chefes de famílias que precisaram do apoio de filhos, cônjuges e pais para permanecerem na escola.

As famílias estiveram presentes desde a mobilização inicial para oferta do curso e prestaram apoio para que os estudantes concluíssem o curso. Os participantes da pesquisa destacaram que o apoio financeiro da instituição era muito pouco e foi necessário contar com a ajuda da família, para prover a manutenção do lar.

Para os estudantes que têm filhos, a renda familiar ficou muito comprometida, pois, ao permanecerem durante cinco dias na instituição, deixaram de realizar trabalho e foi necessário que o núcleo familiar mais próximo colaborasse. Além disso, os estudantes citaram que os pais ou cônjuges assumiram os trabalhos nas lavouras e os cuidados com os animais. De modo geral, a maioria dos estudantes contou com algum tipo de apoio de pais, avós ou cônjuges.

O sentido da formação, no contexto do curso, parece ter ultrapassado o interesse individual e alcançado o interesse familiar e comunitário, mobilizando as pessoas a apoiarem e ajudarem os estudantes a concluírem o percurso formativo. A maioria dos estudantes revelou que são referências em suas famílias e comunidades, pois as pessoas buscam através deles esclarecimentos técnicos na área agrícola. Os estudantes revelaram ter boa vontade em colaborar com a comunidade e se sentem reconhecidos.

Para alguns estudantes, a formação significa o resgate de um tempo perdido, para outros, significa a possibilidade de realização de um sonho pessoal e familiar. A estudante G relatou que viveu o êxodo rural ainda muito nova, indo morar em São Paulo, e passou muitas

dificuldades por não ter formação suficiente para ocupar um posto de trabalho na cidade grande. Na ocasião, aprendeu a ser manicure para conseguir alguma forma de subsistência. Contudo, ao retornar para a comunidade rural, o trabalho de manicure não lhe garantia a renda necessária para manter a familiar. Ela e a família acreditaram que o curso técnico em Agropecuária atenderia tanto ao desejo familiar quanto à possibilidade de desenvolver um trabalho que garantisse o sustento familiar. A fala da estudante G ilustra alguns dos dilemas vivenciados por muitos outros estudantes da EJA no campo:

Minha família é o alicerce de tudo na minha vida, porque eu sou uma mulher chefe de família, tenho dois filhos, um de oito anos e um de dez. Aí quando eu estou aqui meus pais ficam com eles. [...] meus pais também me aceitam do jeito que eu tô estudando [...] meu pai sempre quis ter algum filho que estudasse essa área do campo [...] meu pai não tinha condições de mandar a gente pra cidade e manter a gente lá na cidade estudando. (ESTUDANTE G)

Nessa perspectiva, os relatos dos sujeitos da pesquisa evidenciam formas de negligência vivenciadas pelas famílias do campo. Castro (2009) destaca que os problemas enfrentados pelos jovens são antes de tudo, problemas enfrentados pela pequena produção familiar, e suas muitas formas de reprodução, como as difíceis condições de vida e produção, bem como a falta de acesso a serviços básicos de saúde, educação, transporte, lazer e renda. O acesso à educação é um dos problemas demonstrados pelos sujeitos da pesquisa, ao recordarem da infância, pois a maioria das escolas fica distante das moradias e, para estudarem, os pais precisariam manter os filhos na cidade.

Na pesquisa ficou evidenciado que o apoio da família é um fator de fundamental importância para a permanência dos estudantes no curso. O estudante E, por meio de informação verbal evidencia essa realidade.

Acho que uma peça fundamental para que eu esteja nesse curso até hoje é o apoio da família, porque sou agricultor, filho de agricultor, tenho minha horta, tenho minhas plantações. No período em que estou aqui no curso, meus pais estão lá dedicando à cultura. [...] sem o apoio da família, eu acho que não tinha chegado até esse ponto. (ESTUDANTE E)

Assim como os estudantes G e E, 96% das famílias revelaram que apoiam seus filhos e companheiros a permanecerem e concluírem o curso. Uma família não apoia o estudante e justifica afirmando que o mesmo é o provedor financeiro do núcleo familiar, e o fato de ele estar estudando tem abalado a estrutura econômica do lar. Mesmo sem o apoio da família, o estudante permaneceu e se integrou a um projeto de pesquisa na instituição, com bolsa de estudos, o que o ajudou a se manter no curso.

5.1.5 A socialização de conhecimentos: a convivência com os colegas e os trabalhos em grupo

O retorno dos jovens e adultos à escola tem motivações diversas, por isso é necessário que o professor conheça os sujeitos da EJA, para entender as razões que os motivam a estarem na escolar e considerar essas motivações para o processo de aprendizagem. Esses sujeitos trazem muitos saberes construídos em suas práticas sociais, no trabalho, na cultura e nos seus modos de materialização do viver. É preciso valorizar esses saberes, problematizar conhecimentos para construção de novos saberes. É preciso desenvolver uma ponte que permita a troca de saberes entre os professores e estudantes, desenvolvendo um clima de confiabilidade, de possibilidade dialógica, na qual o respeito ao saber do outro favoreça uma aprendizagem significativa e edificante do ser. Além disso, o saber escolar precisa fazer sentido na vida dos homens e mulheres da EJA. Contudo, reconhecemos que esse processo não é fácil, nem simples. Envolve sentimentos, traumas, frustrações, medos, angústias, revoltas, limitações e fragilidades. O desvelamento dessas motivações requer sensibilidade, respeito e cuidado com o outro. Os jovens e adultos não podem ser expostos a situações vexatórias que explicitem suas fragilidades. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver o seu olhar atento, cuidadoso, respeitoso, ético, crítico e reflexivo.

A permanência desses sujeitos no contexto escolar tem sentidos diversos e esses precisam ser motivados e estimulados. A sala de aula e a escola podem ser importantes meios de sociabilidade para a vida deles. A inserção desses sujeitos em atividades e vivências com outros, em atividades em grupos, em ações culturais, tem revelado um fator favorável à permanência e à aprendizagem. A sociabilidade fortalece os laços afetivos e a confiança em si mesmo e melhora a autoestima. Os trabalhos em grupo facilitam a aproximação entre os estudantes e favorecem a troca de saberes. Geralmente, os sujeitos se preocupam uns com os outros e se automotivam quando sentem ser importantes naquele grupo.

Optamos por compreender o desempenho escolar dos sujeitos da EJA para além do “êxito”. Para nós, os tempos de aprendizagem são desiguais, até porque somos seres com experiências diferentes e o que pode ser de fácil compreensão e abstração para um sujeito pode ser mais complexo para outro. Romper com essa visão de êxito significa compreender a pluralidade de possibilidades de aprendizagem existentes em uma sala de aula. Optamos em olhar/avaliar a aprendizagem a partir dos tempos e dos progressos dos sujeitos, suas dificuldades e suas facilidades. Assim, concebemos o processo de aprendizagem para além

das notas, sendo um processo de redimensionamento dos saberes e metodologias, em função dos aspectos cognitivos, motivacionais e operacionais nos quais se dão a construção dos conhecimentos.

Durante o tempo-escola, os estudantes permanecem alojados na instituição. A convivência entre colegas se estende ao longo da semana e, durante esse tempo, eles realizam atividades distintas, como alimentação, atividades esportivas e trabalho de grupo. A categoria convivência com os colegas surgiu durante o grupo focal, como um elemento facilitador dos processos de permanência e desempenho escolar.

Os depoimentos dos estudantes revelam que a vivência entre sujeitos mais jovens e outros mais velhos estimulou a troca de experiências e favoreceu o senso de comprometimento com os estudos. Uns ajudaram aos outros nas tarefas e assuntos, conforme as necessidades, bem como desenvolveram no percurso o senso de responsabilidade consigo e com o colega, sendo exigido mutuamente o comprometimento com a formação pessoal e do grupo. Para a estudante F, a participação no curso representa, além de uma oportunidade de formação, uma constante superação, incentivando-a a buscar novos horizontes, num desejo constante de continuar aprendendo.

Então, foi meio assim como uma oportunidade para mim, eu não tinha uma outra coisa pra fazer, e eu acabei vindo pra cá. No começo eu tive várias dificuldades, tive resistência, queria ir embora e não voltar mais, não queria continuar aqui. Aí, com o passar do tempo meus colegas também foram me incentivando e eu fui passando a gostar da área, já fiz o estágio. Foi a partir do estágio eu me interessei bastante pela área de Biologia, a parte das plantas, dos animais[...]foi um curso que me trouxe muito aprendizado, porque tinha coisas que eu não conhecia da minha comunidade, que eu convivi e morei desde pequena, que eu convivia com a comunidade e não sabia praticamente nada da comunidade. E através daqui, do ensino daqui foi que eu passei a descobrir, ver coisas novas, ter novas expectativas.
(ESTUDANTE F)

Os estudantes destacaram que a turma amadureceu e aprendeu a realizar trabalhos em grupo, quando perceberam que, ao discutirem as temáticas, havia mais compreensão e o trabalho alcançava os objetivos propostos. Para o estudante A, os trabalhos em grupo facilitam o aprendizado, proporcionam a fixação do que está sendo estudado e a aprendizagem é prazerosa. Nesse sentido, a ideia de trabalho em grupo que traziam de outras experiências foi superada.

Um docente relatou como eram socializados os trabalhos em grupos, revelando que essa forma de trabalhar os conhecimentos tornava as aulas motivadoras.

[...] eu trabalhei com uma coisa chamada seminário interativo, pelo menos era a proposta de trabalhar todos os módulos, seminário interativo. Uma coisa que já aparece aí na literatura e resumidamente, basicamente é uma espécie de seminário de sujeito coletivo digamos assim, é uma coisa de pegar aqueles trabalhos das equipes individualmente e não só fazer uma socialização na forma de seminários, é mais uma coisa coletiva, então eles geravam produto, é claro, o produto assim, o foco no final das contas foi a construção do artigo, ajuda na construção do artigo. [...] existiu uma nota participativa, uma autoavaliação em termos da participação de cada um, individualmente nos projetos. A pessoa que encabeçava o líder da turma, ou da equipe, fazia a coisa do diário que eles tinham, essa coisa de anotações, de caderno de campo. E esse líder, ele avaliava isso, ele atribuía uma nota pros colegas também. (DOCENTE R)

A vivência com os colegas favorece a troca de conhecimentos e os estudantes denominam essa característica como união. O fato de um colega se disponibilizar a ajudar o outro em atividades, estudando juntos, com o intuito de superar as dificuldades, proporciona um ambiente amigável e de aprendizagem.

A proximidade entre os cursistas se desenvolveu a partir da convivência e troca de experiências de vida e trabalho, bem como pela socialização e enfrentamento das dificuldades, a construção de motivação grupal. A proximidade com os colegas e a facilidade de comunicação entre os pares possibilitaram que os estudantes tentassem resolver suas dúvidas fora da sala de aula, com os próprios colegas, em detrimento do professor.

Em relação aos conhecimentos compartilhados, os estudantes relataram que as socializações envolvem aspectos culturais, manejos e técnicas de produção agrícola, processos de mobilizações, organizações comunitárias, dilemas familiares, dentre outras questões. Alguns estudantes já exerciam papéis de liderança em suas comunidades. A convivência estimulou e provocou nos colegas novas perspectivas, em relação às possibilidades de mobilização e engajamento social e comunitário.

Calvo e Gimonet (2013, p 53) destacam que “a questão chave da Pedagogia da Alternância seria unificar sem uniformizar, relacionar sem invadir, articular sem anular as diferentes formas de aprender, as distintas áreas e matérias, os diversos níveis e formações que sendo diferentes, se complementam”. Para esses autores, a aprendizagem é uma rede complexa e, nesse contexto, a Alternância se caracteriza por ser um sistema capaz de articular, associar, priorizar, construir e produzir conhecimentos e não apenas consumi-los. Por isso, a produção de conhecimentos se dá em todos os momentos e a aprendizagem é um assunto pessoal, privado e particular que acontece em situações de vida concreta, em um movimento de ação-reflexão-ação, sem estar necessariamente presa na escola.

Durante o grupo focal uma estudante relatou que houve a contribuição de docentes e colegas do curso em relação a uma situação vivenciada pela sua comunidade. Foi realizado um estudo sobre os problemas ocasionados pela inserção de uma pedreira. Segundo ela, além do impacto ambiental, por extração da pedra, abertura de estrada, derrubada de árvores e extinção de animais, poluição auditiva, o aspecto social da comunidade também foi afetado. Durante as entrevistas, um docente do curso relatou que foi realizado um trabalho conjunto no âmbito do curso, a partir da situação apresentada pela estudante.

[...] quem trouxe essa temática muito forte foi o tempo comunidade [...] uma comunidade de uma das alunas estava sendo interferido por uma pedreira. Nós fomos lá, levamos uma profissional nossa pra lá, uma professora [...] que tem uma especialidade nessa área de ambiente, conversamos com a comunidade, conversamos com eles, vimos o que era necessário um PRAD, eles não sabiam o que era um PRAD (Plano de Recuperação de Áreas Degradadas), mostramos que a comunidade tinha que ser ouvida né, que existia onde apelar, inclusive auxiliamos eles na entrada no Ministério Público sob a situação do que estava e está acontecendo naquela comunidade (DOCENTE Q).

O acontecimento apresentado no depoimento do professor Q também emergiu no grupo focal, e coaduna com a perspectiva da formação trazida pela Pedagogia da Alternância. Nesse relato, a formação escolar aparece como uma efetiva possibilidade visualizada pelos professores de desenvolver conhecimentos a partir da reflexão de problemas da realidade dos estudantes, e de proposição de ação, na perspectiva da formação política.

E em outro depoimento, o mesmo professor relata como faz a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.

[...] no decorrer do curso a gente foi aproveitando a temática tempo-comunidade, sementes crioulas, então eles já tinham uma noção, alguma capacitação disso, então reforçamos isso. A questão de como se faz, por exemplo, técnica de compostagem, eles tinham uma noção, e a gente falou e falando a gente começando a ver que não era técnica, por que que você coloca o calcário no processo de fazer o composto? Então o calcário tem uma função, é ligado ao que? A química, a química tem a ver com o que? Com o pH, aí o pH tem a ver com o que? Com o desenvolvimento das bactérias para degradação da matéria orgânica. [...] então, foi um conhecimento apreendido com esse conhecimento científico também. [...] exatamente, que determinadas práticas que eles já desenvolviam aí você vai fazendo os porquês disso ou daquilo (DOCENTE Q).

Para um dos docentes, o trabalho contextualizado por meio da pesquisa escolar, desenvolvido no âmbito da disciplina, favoreceu a aprendizagem dos alunos e despertou neles o interesse pelos conhecimentos científicos.

[...] o tempo comunidade o que eu percebi assim, [...]foi muito estimulante para eles,[...] ver o trabalho que gerou um resultado.[...] eles se viam fazendo o tempo comunidade com a biologia, misturado com a filosofia, enfim com outros conhecimentos, utilizando esses conhecimentos, vendo como esses conhecimentos são aplicados na vida real, no cotidiano. [...] essa pesquisa-ção também é uma forma indireta, de promover esse encontro escola comunidade, dos outros estarem vendo também o que foi feito, o que está sendo produzido, lidando com esse conhecimento de forma direta [...] a ideia era trabalhar mais o contexto, desses conhecimentos, dessas práticas de cura popular no contexto de conservação desses animais né, até que ponto uma coisa está atrelada a outra. [...] estudamos os animais, usados na medicina popular. Nesse trabalho os estudantes identificaram 78 animais diferentes, de grupos diferentes, aves, mamíferos, reptéis, anfíbios e insetos de lá do vale do Jiquiriçá. Neste trabalho para esse contexto eu utilizei mais o viés da educação ambiental. (DOCENTE R)

A metodologia de trabalho na pesquisa escolar se apresenta com a perspectiva de valorizar o envolvimento dos estudantes e das comunidades na construção e valorização de saberes no ambiente escolar. O fato de os alunos participarem de eventos acadêmicos, elaborando textos em *papers* e *banners*, bem como a coautoria no desenvolvimento de trabalhos publicados em revistas, a partir de saberes das comunidades, contribui para a construção da autoconfiança, reforçando o sentido da leitura e da escrita em suas vidas e de reconhecimento dos saberes das comunidades.

5.1.6 Os sentidos da aprendizagem escolar: a experiência de vida e trabalho no campo

O projeto do curso estabelece que a formação considere e trabalhe com a cultura, os modos de produzir, a existência material e social dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o estudante deve ser o centro da formação e o currículo escolar deve priorizar a contextualização pedagógica dos conhecimentos produzidos pelas comunidades, em articulação com projetos culturais, sociais, ambientais e políticos de interesse local.

O objetivo da formação escolar, de acordo com o PPC, é reconhecer, preservar e promover os saberes locais embasados nas diversidades cultural e territorial. Para tanto, o ensino deve pautar-se no desenvolvimento de intercâmbio de experiências entre a instituição, o corpo docente, o corpo discente e entidades parceiras, numa constante reflexão crítica sobre a prática, para a formação do pensamento dialético.

O PPC define que a formação escolar visa à elevação da escolaridade, ao acesso a conhecimentos que auxiliem o desenvolvimento da agricultura familiar de forma sustentável, ao resgate e socialização de conhecimentos historicamente acumulados pelas comunidades,

estimulando o exercício teórico-prático e a compreensão crítica do conhecimento, da ciência, da Cultura, da técnica e da tecnologia como elementos indissociáveis e integrantes de uma totalidade resultante da prática humana. Para alcançar os objetivos propostos, o curso foi organizado em quatro módulos, com os seguintes objetivos e temáticas:

- a) Identidades, culturas e cidadania – objetivo: valorizar os sujeitos do campo fortalecendo a noção de pertencimento com o Território de Identidade;
- b) Meio ambiente e sustentabilidade – objetivo: analisar a dinâmica ambiental compreendendo os impactos dos processos produtivos;
- c) Organização Social e Políticas Públicas – objetivo: compreender o seu papel na comunidade, reconhecendo-se como agente mobilizador para o desenvolvimento local.
- d) Trabalho e Economia solidária – objetivo: conhecer o mundo do trabalho vislumbrando possibilidades de inserção e atuação.

Ao analisar o perfil dos sujeitos, verificamos que a experiência de vida e trabalho no campo tem estrita relação com a área de conhecimento do curso. Todos os sujeitos residem e trabalham no campo, dominam muitos saberes advindos das experiências e ensinamentos familiares, e tem interesse pelo curso.

O estudante C destacou, em seu depoimento, que a formação construída no curso possibilitou a mudança de práticas agrícolas desenvolvida por ele e pela comunidade dele.

Esse curso PROEJA técnico em agropecuária para mim foi uma mente aberta, uma nuvem de bênçãos que caiu sobre a minha vida, porque às vezes a gente está na Agricultura ai de qualquer jeito, não tem nem como saber manejar lá o setor da Agricultura. Você planta na base do químico, você produz na base da herbicida, você faz queimadas, você seca nascente, você faz desmatamento, mas, através deste curso Técnico em Agropecuária entrou na minha mente essa parte técnica, que é preciso ter respeito, ter consideração, [...] na parte técnica, que tem que respeitar o meio ambiente, respeitar as nascentes, entender os impactos ambientais, os pássaros, os animais, tem que ter o respeito, o ser humano também que tá junto tem que ter o respeito, tratar de uma maneira diferente[..]. Isso eu vou levando comigo, onde eu estiver eu sendo técnico em agropecuária, tenho que ter respeito a essa área que vim buscar aqui no IF Baiano. (ESTUDANTE C)

Por meio dos depoimentos, verificamos que os conhecimentos produzidos no curso são de interesse dos estudantes e suas experiências são valorizadas e problematizadas no âmbito das disciplinas. Os estudantes valorizam e se interessam pelas aulas práticas, pois consideram que aprendem melhor quando executam as atividades.

Os professores afirmaram que os estudantes tiveram excelente desempenho nas aulas práticas, contudo, o mesmo não acontece nas aulas teóricas, que exigem a compreensão de conceitos e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os docentes afirmaram que os estudantes apresentam dificuldades na transposição de suas ideias, em forma de texto.

Os estudantes relataram que o trabalho com pesquisa de campo e a construção de trabalhos acadêmicos os estimularam a querer pesquisar e desenvolver a escrita. Dentre as experiências relatadas pelos estudantes, o trabalho com pesquisa escolar foi bastante significativo. Para os docentes, a sistematização das pesquisas de campo possibilitou a participação de cinco estudantes num evento de abrangência nacional. Um dos docentes que conduziu os trabalhos destacou que compreende ser preciso fazer com que os conhecimentos escolares estejam pautados na experiência dos estudantes, pois isso os ajuda a transpor as distâncias entre os saberes científicos e populares.

Uma docente do curso que ministrou aulas em três módulos destacou que mudou a metodologia das aulas para ajudar os estudantes a melhorarem o desempenho na leitura e escrita.

A turma nos empolga bastante, eles têm muitas experiências, o espaço vivido deles é muito forte, o cotidiano é muito rico e as discussões são muito boas nas salas. [...] Aí o que é que acontecia, eu ia me empolgando com os diálogos e com as discussões, mas, quando eu pedia para eles passarem para o papel, para a escrita, é que eu descobria as dificuldades. [...] eu identifiquei isso e mudei as estratégias, comecei a diminuir os diálogos e passei a me dedicar mais para a leitura e escrita, trabalhei com filmes, com produção textual a partir do que percebiam com o filme, a análise do filme, fui mais nesse sentido para incentivar mais a leitura [...] Se a gente ficar na sala discutindo, discutindo, realmente aprecem coisas muito boas. [...] na discussão eles são muito dinâmicos, conhecedores, as aulas são bem interessadas, só depois eu percebi que eles tinham dificuldades de leitura e escrita. [...] eu trazia temas, e agora vou trazer textos, eles vão ler, escrever, discutir e tal (DOCENTE P).”

A formação exige que a leitura ultrapasse o ambiente escolar e faça parte do cotidiano dos sujeitos. No meio rural, o acesso aos materiais escritos é restrito, por diversos fatores, dentre os quais, a relação das famílias com os livros, a não compreensão da necessidade da leitura no contexto de vida, a dificuldade de aquisição de livros em função do empobrecimento das famílias, dentre outros. Acreditamos que esses fatores influenciam no desempenho escolar dos estudantes do campo.

Verificamos, no grupo focal, que os sujeitos valorizam os saberes teóricos e reconhecem a importância dos conhecimentos científicos para a formação e para o trabalho, conforme relata o estudante A.

É ... me surpreendi bastante, eu acho que aprendi muito aqui na escola, eu já tinha experiências de ter trabalhando em algumas fazendas, mas eu não tinha o conhecimento técnico, então essa soma foi feita, acho que eu consegui buscar aqui teorias, que talvez é...trabalhando na prática eu não tivesse a oportunidade de conhecer. Então eu fiquei satisfeito com o conteúdo que eu aprendi aqui, acho que tenho ainda que aprender, porque a gente nunca para de aprender, vim em busca de aprender, e continuo em busca de saber mais coisas. (ESTUDANTE A)

Para o estudante E, algumas das metodologias das aulas contemplam as experiências de vida e trabalho dos estudantes e esse aspecto favoreceu a permanência dele no curso.

Um dos fatos que, para mim particularmente, e acredito que também para maioria da turma, nos fez ficar aqui é a convivência. No início eu pensei “ah vou lá ver uma coisa totalmente diferente, mas foi engano, porque eu vim aqui ver coisas que eu já praticava, então eu vim aprimorar. [...] porque eu sou de uma área rural e a metodologia é toda voltada por campo. Na parte da agroecologia, uma das práticas que vim aprender aqui também, e praticar [...] como nós temos pais, avós, que vem de uma agricultura convencional, que não era tão rebuscada assim, era comum a prática do desmatamento, queima, essas coisas... agressão ao próprio espaço físico, a terra [...] pra mim é de muita valia, está sendo e foi, pretendo não parar aqui e continuar, valeu a pena. (ESTUDANTE E)

O relato desse sujeito evidencia uma análise comparativa do curso com outras experiências escolares vivenciadas anteriormente. De certa maneira, as expectativas quanto ao curso indicavam que as experiências escolares valorizam e privilegiam os saberes cognitivos, em detrimento de outros saberes. Na avaliação do estudante fica evidenciado que ele conseguiu perceber uma abordagem diferente do curso Técnico em Agropecuária quanto aos conhecimentos escolares, nesse caso, fazendo prevalecer a aprendizagem articulada a partir dos conhecimentos e saberes das realidades dos estudantes.

A estudante H destacou, em seu relato, que as pesquisas de campo possibilitaram o desenvolvimento de um olhar diferenciado para a vida no campo, ampliando os horizontes formativos de mobilização social.

[...] a gente vê o campo como espaço de vida, não apenas como espaço de produção, e também a gente começou a ver coisas que a muito tempo a gente não conseguia entender, na nossa própria realidade. Então na Alternância a pesquisa é a ferramenta principal. Através da pesquisa a gente consegue ver as fertilidades, as potencialidades que temos nas comunidades. [...] eu senti com essa experiência vontade de escrever artigo porque antes a gente ficava mais na pesquisa, mas não sabia nem mesmo como desenvolver. [...] a gente conseguiu visualizar vários trabalhos, experiências. [...] realizamos pesquisa,

sobre a comunidade que a gente aprendeu a pensar, aprendeu a escrever o artigo (ESTUDANTE H).

O depoimento do estudante revela que alguns docentes conseguiram articular a formação escolar ao contexto de vida dos estudantes, suscitando neles uma percepção nova sobre o campo, como um lugar de possibilidades. Esse novo jeito de olhar a realidade resulta de um trabalho pedagógico na qual a contexto comunitário é fonte viva de saberes, a ser explorado pelas mais diversas áreas dos conhecimentos: história, geografia, artes, música, biologia, dentre outras.

Na mesma perspectiva, buscamos compreender como os docentes avaliavam o desempenho escolar dos estudantes, e de que forma realizavam o acompanhamento pedagógico. Por meio das falas dos professores, foi possível concluir que eles reconhecem as especificidades da turma, e percebem não haver uma condição homogênea de aprendizagem. Alguns estudantes demonstram mais interesse e melhor desempenho acadêmico que outros, todavia, a maioria dos estudantes têm objetivos formativos bem definidos e buscam superar as dificuldades de aprendizagem.

Durante a entrevista a docente P relatou estratégias de superação das dificuldades de ensino-aprendizagem para contemplar diferentes formas de aprender dos estudantes:

[...] a turma que tem um diferencial muito grande de aprendizagem e nas minhas aulas em geral aparece sempre os mesmos atores, né, nas discussões, no aprendizado, na facilidade de compreensão do conteúdo, de tornar aquele conteúdo cotidiano, [...] é tirar essa carga de ciência, tirar do livro porque ela é vivia, ela tá ai, ela é cotidiana. [...] acho que eles tem um bom conhecimento. [...] dou muito espaço para a questão do diálogo, aquela conversa, a compreensão que ele tem nesse diálogo comigo eu acho que é um potencial de aprendizagem. [...] eu tento trazer atividades diferentes para eles, trabalho com música, trabalho com filmes, trabalho leitura, tento fazer mais diferente que aulas expositivas, levo bastante slides pra sala. Eles participaram bastante, eu dei o incentivo. (DOCENTE P)

O fato de a docente perceber as dificuldades dos estudantes e buscar desenvolver diferentes formas de aprendizagem revela que existe um olhar atento sobre sua prática e mobiliza saberes para tornar a aprendizagem possível. Na mesma perspectiva, o docente Q afirma que é preciso valorizar os saberes dos estudantes e compreender que a aprendizagem é um processo de construção individual, e não cabe ao professor estabelecer um padrão rigoroso de saber, mas promover a aprendizagem, negociando com cada sujeito suas possibilidades de avanço, respeitando tempos, espaços das individualidades.

[...]essas pessoas trazem algum conhecimento para cá, tem que valorizar esse conhecimento e tem coisas que realmente durante o percurso a gente não vai conseguir superar, por exemplo,[...] o conhecimento do português básico, da

matemática básica, muitas vezes a gente não consegue superar, mas por outro lado, a superação disso tudo através do trabalho pedagógico, que a gente vê, se qualificando melhor para o exercício das suas funções, dentro das suas unidades produtivas né, a questão de se relacionar com o mundo. (DOCENTE Q)

O docente N relata como tenta superar as dificuldades e promover a interação teoria e prática, partindo daquilo que os alunos conhecem e mostrando aos estudantes a importância do saber teórico sistematizado para o aperfeiçoamento técnico.

[...] a desenvoltura nas atividades de campo é bem superior ao que a gente nota noutras turmas. É o cotidiano deles. Eles demonstram interesse, comprometimento com as atividades de campo. Toda vez que a gente propôs uma atividade de campo eles interagiram e participaram bastante. Já nas atividades teóricas, em sala de aula a gente sente que tem mais dificuldades. [...] eu tentava mesclar entre aulas teóricas e práticas, e mostrando pra eles que a parte teórica é importante pra você desenvolver a parte prática. No curso técnico eles precisam dessa formação, não pode ficar só na parte técnica, tem que ter a compreensão pra poder desenvolver bem. A gente procura fazer isso em sala de aula, por exemplo cálculos, fazer uma lista de cálculos, fazer em sala de aula, a gente faz esse acompanhamento, coloca eles pra trabalhar em grupo, e aí a gente faz com cada um pra ver quais as dificuldades, e se coloca a disposição para ajudar a fazer. Mas dificilmente o aluno procura a gente fora da sala de aula, isso é uma realidade. Não sei assim, não por conta de carga horária e tudo mais, mas a gente sabe que não é só isso, mas isso não é só no PROEJA” (DOCENTE N).

As dificuldades dos estudantes do PROEJA com a leitura e a escrita não são uma raridade ou algo específico do público da EJA. Um dos grandes desafios da escola pública brasileira é formar leitores. O histórico familiar dos estudantes do curso é, geralmente, de camponeses que, na maioria das vezes, não concluíram o ciclo da educação básica. Isso demonstra que o acesso ao mundo letrado não é um problema pessoal do estudante e da escola, mas também uma questão social.

Quando os conteúdos trabalhados no curso têm estrita ligação com o contexto social dos estudantes, é possível desenvolver diferentes visões sobre a própria comunidade. As pesquisas de campo possibilitaram aos estudantes uma interação maior com as outras famílias e com as pessoas mais velhas das comunidades. Para os estudantes, a integração e a pesquisa foram aspectos positivos do curso.

O PPC previa a possibilidade de que os estudantes participassem de cursos de formação complementar. Durante o grupo focal, os estudantes destacaram a participação em curso de fabricação de iogurte, vacinação contra brucelose, cursos sobre armazenamento e preservação de sementes crioulas, trabalho artesanal com a palha de coco licuri e também encontros de formação política junto ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Alguns cursos foram realizados por solicitação dos estudantes e mediante parcerias da instituição com ONGs, entidades e órgãos governamentais.

A vivência de uma proposta educativa que se fundamenta na PA compreende que a formação deve acontecer também no meio social, na participação em organizações comunitárias, nas reuniões das associações, enfim, em contextos de encontros e lutas dos sujeitos em formação, na qual o educando é autor de sua própria formação (CALVÓ e GIMONET, 2013, p.48).

Silva, H., (2013, p. 171-177) destaca que a PA não tem o seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado em nossa sociedade. Para essa autora, é preciso considerar a inclusão de todos os parceiros envolvidos como coprodutores da formação, evitando a réplica de práticas da pedagogia tradicional, em que o tempo-comunidade se torne um mero espaço de socialização ou de prática dos conteúdos teóricos.

Ao assumir que a realidade de vida dos educandos e as suas experiências são o ponto de partida do processo pedagógico, é necessário que essas sejam exploradas, analisadas, expressadas e confrontadas, constituindo-se como elemento fundante da formação e do processo educativo em sua totalidade. É na articulação entre escola, família e contexto sociopolítico que encontramos a essência de uma Alternância integrativa.

5.1.7 A formação em rede: contribuições dos movimentos sociais

Ao estudarmos o histórico da criação do curso, verificamos que o mesmo foi idealizado por meio da articulação de movimentos sociais, associações de trabalhadores rurais, comunidades religiosas, sindicatos e outras formas de mobilização do povo. No histórico da educação do campo e da EJA, verificamos que as conquistas se efetivam a partir de lutas travadas pelo povo, dentre elas, a luta por condições de acesso à escola.

No contexto do IF Baiano, a experiência do curso do PROEJA em Agropecuária representa a possibilidade de redimensionamento e de reorientação institucional. A construção de uma proposta de curso voltada para os interesses e necessidades de pequenos agricultores revela que a escola tem muito a aprender com os movimentos sociais. As pessoas almejam uma escola mais humana, mais próxima e capaz de cumprir o seu papel enquanto instituição pública.

Para o docente Q, que também atuou na coordenação do curso, o IF Baiano aprendeu muito essa experiência, inclusive a repensar os cursos técnicos regulares, pois os alunos são deslocados da realidade da agricultura familiar. Segundo esse docente, é preciso rever a questão das tecnologias, visto que, em algumas experiências, a instituição formou alunos quilombolas, contudo, esses alunos “ não tiveram a capacidade de voltar para seus locais de origem, porque eles aprenderam tudo do agronegócio, e nada que reforçasse ou apoderasse e os enraizasse nas questões das comunidades deles” (DOCENTE Q).

Para o docente Q, a instituição precisa repensar seu compromisso e definir qual o papel do ensino que se propõe a implementar. Ele acredita que essa experiência serviu para mostrar que as comunidades têm muitos conhecimentos e que a escola pode inspirar-se nessa experiência e desenvolver outros conhecimentos científicos.

Além disso, para esse docente, a formação política é muito importante para os sujeitos do PROEJA, mas, muitas vezes, isso não era trabalhado no âmbito das disciplinas. Ele acredita que, enquanto esteve na coordenação do curso, buscou parcerias junto ao Movimento dos Pequenos Agricultores, para que os estudantes participassem de cursos de formação complementar. Nesse sentido, durante os cursos, os estudantes puderam discutir suas realidades e estabelecer uma aproximação com diferentes formas de organização, para além do seu município, na participação de encontros formativos dos movimentos sociais.

Todos os estudantes participantes do grupo focal declararam participar de algum tipo de organização comunitária, associações, grupo de igreja, cooperativa ou sindicatos. Alguns são líderes, outros participam como associados. Alguns se sentem despreparados para ocupar papéis de liderança, mas demonstraram que têm interesse e reconhecem que precisam se preparar mais.

Para a estudante G, a participação nos movimentos sociais é muito importante para a sua formação enquanto liderança comunitária. Essa estudante relatou que é presidente de uma associação que existe há 19 anos, mas, ao assumir a presidência, a associação estava enfraquecida e os associados eram persuadidos por políticos. Para ela, a mobilização e a organização contribuíram para a autonomia da associação e, com isso, eles têm conseguido realizar um bom trabalho, mobilizando e envolvendo os associados, para evitar que os políticos oportunistas manipulem os moradores. Ela destacou que a associação tem conseguido a aprovação de alguns projetos que beneficiaram a comunidade e os moradores se veem independentes da boa vontade política. Quando não conseguem realizar, por conta própria, algum benefício, eles reivindicam de forma organizada.

Para o estudante A, a participação nos movimentos sociais possibilitou, além de formação política, a oportunidade de aprender e desenvolver trabalhos. A capacitação oferecida pela Cáritas Diocesana, de Amargosa, possibilitou que alguns estudantes do curso participassem dos Projetos Mais Água e Filhos do Mundo, como monitores de Gerenciamento de Recurso Hídricos (GRH), capacitando famílias de comunidades beneficiadas por programas vinculados à Articulação Semiárido Brasileiro (ASA).

O estudante E destacou em seu depoimento que, antes de ingressar no curso, tinha preconceito quanto às associações, visto que as experiências anteriores não foram positivas, conforme relata em (54).

[...] antes de ingressar no curso, eu não achava que a associação fosse uma coisa boa, porque tinha muito jogo de interesses entre políticos e associados, trocas de deveres, troca de favores, essas coisas. Inclusive na minha comunidade, no município de Ubaíra o presidente do conselho das associações era o prefeito. Uma coisa que eu achava que era tipo um cabresto, e após eu estar aqui no curso eu passei a ver que para uma comunidade crescer ela tem que estar unida. Então, se tem uma associação e tá todo mundo ali querendo o bem da comunidade, sem querer passar a rasteira no outro, a coisa funciona, você consegue buscar projetos sociais pra dentro da comunidade, seja ela na área da educação, seja ela na área da saúde, e até mesmo na área da produção. [...] mas antes eu não via com esse olhar. Passei a ter esse olhar mais aberto através do curso, através das aulas, dos conselhos dos professores, e até mesmo na convivência com as outras comunidades que já tinha associações, que já tinha e dava certo. [...] Aqui a galera, tipo a comunidade de [Estudante G], tem uma associação, funciona, a comunidade das meninas lá, tem outra associação, funciona, então eu disse, por que a minha não funciona? Tem que funcionar. (ESTUDANTE E)

A estudante H relatou que a participação em movimentos sociais lhe proporcionou o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o que é o movimento, uma visão diferente do que é mostrado pela mídia. Além disso, para ela, a participação no encontro do MPA foi fundamental para decidir se inscrever e participar da seleção no curso de Educação do Campo e Ciências Agrárias na UFRB, para o qual foi aprovada.

[...]a gente fez a formação junto com os meninos do MPA, aí trabalhamos com a questão do índice de Gini, com as questões agrárias, dos movimentos, como surgiu o movimento social, como é a organização do movimento e como esse movimento poderia estar vindo até as comunidades. [...] nós despertamos pra entender mais sobre como acontece questão da militância e se essa militância poderia estar aqui, porque nós somos aqui do Vale do Jiquiriçá, e concentração de terra aqui é imensa. (ESTUDANTE H)

Castro (2009) destaca que os movimentos sociais rurais no Brasil são, hoje, palco do surgimento de novas organizações de *juventude* como ator político. Para esta autora os

trabalhadores do campo protagonizam fortes movimentos no país, como o “Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais e em organizações religiosas evangélicas e católicas”. Esta autora revela que, ao longo da história, a articulação dos jovens camponeses foi uma categoria ordenadora de organizações de representação, contudo, “hoje estamos testemunhando uma reordenação desta categoria”, como categoria social e política, nas lutas por mais espaço de ação e de acesso a direitos e condições de vida e trabalho. E conclui que as juventudes rurais são “heterogêneas, e variam de acordo com os espaços por onde transitam e com as posições sociais que ocupam” (CASTRO, 2009, P. 183-187)

[...] uma *juventude rural* que ainda se confronta, como “classe object” (Bourdieu, 1977), com imagens “urbanas” sobre o campo. Esse *jovem rural* se apresenta longe do isolamento, dialoga com o mundo globalizado e reafirma sua identidade como *trabalhador, camponês, agricultor familiar*, acionando diversas estratégias de disputa por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos. Assim, *jovem da roça, juventude rural, jovem camponês* são categorias aglutinadoras de atuação política. Essa reordenação da categoria vai de encontro à imagem de desinteresse dos *jovens* pelo meio rural. Apesar dessa “movimentação”, este “novo ator” é pouco conhecido e ainda muito negligenciado pelas pesquisas sobre o tema juventude. Juventude rural também não se apresenta como foco prioritário para as políticas públicas de juventude (CASTRO, 2009, p.183).

A construção de atores sociais no campo, nas mais diversas formas de movimento, tem pressionado por políticas públicas de reconhecimento e de valorização do campo, de modo a garantir aos homens e mulheres condições de permanência e de desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, no âmbito do curso, verificamos que pedagogicamente o módulo três do PPC aborda essa questão, e apresenta a organização social e políticas públicas como eixo norteador, e apresenta como objetivo proporcionar aos alunos a compreensão de seu papel na comunidade, reconhecendo-se como agente mobilizador.

Apesar de os estudantes relatarem sobre os processos formativos que participaram, não ficou evidente a responsabilidade da instituição em promover essa formação enquanto compromisso pedagógico coletivo. As iniciativas partiram de um ou outro professor, dos próprios estudantes e do envolvimento dos mesmos com os movimentos sociais.

A líder comunitária S, fez uma breve análise entre o que foi pensado para o curso em relação à formação de lideranças e o que ela percebeu na reta final do processo formativo.

[...] foi uma das estratégias que a gente utilizou, pegar um menino de cada comunidade porque eles representando cada comunidade, teria também uma força política muito grande, e quando os políticos perceberam isso aí começou um problema muito sério de perseguição. E aí toda vez que a gente

tinha uma ação, tinha uma intervenção muito séria, principalmente em Brejões. [...] cinco ou seis meninos foram fazer o estágio lá dentro da secretaria, era uma maneira de ter o controle desses meninos, e teve mesmo porque os meninos mudaram de atitude em relação a isso, e eles não aceitaram mais assumir o Instituto Mãe Terra e a gente teve essa dificuldade em ter quem quisesse assumir. A minha única esperança era de que no final do curso com associativismo e cooperativismo esses meninos estivessem preparados, e sabendo que através deles juntos eles teriam toda possibilidade de continuarem juntos, e de fazer a transformação dentro da região, mas infelizmente, o professor não atendeu às expectativas, os meninos ficaram perdidos, não foram estimulados [...]. (LÍDER COMUNITÁRIA S)

A preocupação da líder comunitária S nos remete à proposição inicial e ao objetivo do curso, que se configurou como trabalho de parceria entre a instituição, as famílias e as comunidades. Contudo, parece que essa parceria abrandou as forças e vitalidade, no decorrer do curso, tornando-se distante nas falas dos sujeitos.

Para Cavalcante (2013), a característica marcante da PA é, de fato, promover a consolidação do diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida, conjugando diversas formas de educação. Na PA, a formação se desloca da escola e alcança os sujeitos do campo, em um movimento educativo de surpreendente potencial. Essas diversificadas formações são legitimadas tanto pelos currículos escolares quanto pelas famílias e comunidades em seus movimentos (CAVALCANTE, 2013, p. 2015).

Vivenciamos, na atual conjuntura, a emergência e a expansão de diversas experiências educacionais, inclusive de políticas públicas que assumem a PA como um dos eixos centrais de suas propostas de formação. Nesse contexto, concordamos com Silva, H. (2010) ao afirmar que, ao mesmo tempo, que emerge uma diversidade de concepções de Alternância, isso favorece certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, mas também instiga e estimula esforços teóricos, na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação.

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE O CAMPO: A VISÃO DOS SUJEITOS SOBRE O LUGAR ONDE MORAM E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

A categoria de percepções sobre o campo emergiu durante a pesquisa nas falas dos estudantes, gestores e representante das comunidades. Os sujeitos apontaram aspectos positivos e negativos sobre o contexto local, as relações estabelecidas nesses espaços e perspectivas de atuação dos estudantes, tanto como técnico em agropecuária quanto em outros trabalhos de cunho social, sendo agentes e atores de mobilização. O protagonismo dos

estudantes trabalhadores do campo aponta diversas vertentes e motivações, dentre as quais as experiências vivenciadas com o êxodo rural, a degradação do espaço rural pelo uso de práticas agrícolas inadequadas e a ausência de políticas públicas para o campo.

Para Weisheimer (2005):

A heterogeneidade das condições de vida e trabalho dos jovens que vivem no meio rural brasileiro resulta em diferentes inserções produtivas, de acesso a serviços públicos e diferentes padrões de sociabilidade. Esses jovens compartilham os desafios que a agricultura familiar e os assentados e assentadas da reforma agrária encaram para garantir sua autonomia econômica e a melhoria das suas condições de vida. Diante da falta de novas oportunidades de trabalho e renda que marcam historicamente esse setor, alguns desses jovens migram para as cidades. Envelhecimento da população rural, quebra dos mecanismos de hereditariedade e concentração da terra são alguns de seus efeitos (WEISHEIMER, 2005, p.3).

A proposta do curso concebe a aprendizagem como um processo dinâmico e permanente, voltado para a emancipação/desenvolvimento dos sujeitos, contribuindo para a transformação das maneiras de trabalhar e de viver. Nesse sentido, a formação escolar deveria contribuir para o empoderamento dos agricultores e agricultoras, por meio da valorização da agricultura familiar, possibilitando a potencialização de conhecimentos necessários à sua libertação e atuação como sujeitos de sua própria história.

O PPC estabelece que a formação técnica esteja pautada nos princípios da agricultura de base ecológica, com enfoque preferencial para o desenvolvimento de sistemas de produção sustentáveis. Durante o segundo e terceiro encontro do grupo focal, solicitamos aos estudantes que falassem sobre a relação da formação escolar com as suas vidas e trabalhos, destacando possíveis modificações, melhorias possibilitadas pelo curso, suas aspirações de trabalho e renda, percepções sobre o lugar onde vivem, como enxergavam o campo de atuação do profissional do Técnico em Agropecuária no contexto local e regional e as condições de trabalho.

Os estudantes destacaram que, ao participarem do curso, representam suas comunidades e que, ao longo da formação, desenvolveram trabalhos voluntários de orientação e assistência técnica, auxiliando os produtores em práticas que aprenderam no curso, como forma de socialização dos conhecimentos. Dentre as atividades desenvolvidas, eles(as) destacaram o preparo do solo, o plantio e a fabricação de fertilizantes orgânicos e compostagens.

Os estudantes G e E enfatizaram que o trabalho desenvolvido pelos estudantes tem o caráter colaborativo e faz parte do processo formativo. A atuação enquanto profissional da área requer a conclusão do curso e o registro profissional no Conselho Regional de Engenharia Agrícola (CREA).

[...] a gente não é técnico ainda, a gente tá cursando, terminando, mas não é por isso que a gente deixa de fazer algumas coisas que a gente já fez aqui, como o controle de pragas e doenças da lavoura, ou também até cuidar de animais. É uma forma da gente também já tá atuando, mas a gente não recebe nada por isso, a gente vai mesmo por boa vontade. (ESTUDANTE G)

Para o estudante A, há uma carência de assistência técnica no contexto do Vale do Jiquiriçá, mas é preciso haver apoio e políticas públicas que valorizem os profissionais locais.

[...] existia uma carência de técnicos em agropecuária. Sempre que a gente falava a respeito de produção, os agricultores diziam que eles não tinham assistência técnica. Então esse curso surgiu como uma demanda muito grande. Se a gente for olhar as pesquisas que foram feitas desde o início, a assistência técnica era zero, e uma das coisas que eles falavam muito era o seguinte “vem um técnico de fora, como contrato, atua por um ano, e aí vão embora, então a gente fica sem assistência, e eles não aprendem nada, e a gente também não aprende nada” [...] Só que prá gente atuar na região a gente precisa de um incentivo público, que as prefeituras, as secretarias de agricultura tenham interesse em contratar técnicos que são da região.” (ESTUDANTE A)

As ruralidades expressam diversas formas de vida, pois os universos culturais, sociais e econômicos são heterogêneos (PEREIRA, 2004, p.344 *apud* SILVA, C. 2009). As compreensões do mundo rural podem ser pensadas como lugar de vivências peculiares e, por outro lado, a expressão das suas singularidades nos possibilita reportar à invisibilidade que atinge a população rural como um todo. Para autores como Veiga (2003) e Abramovay *et al* (2004, *apud* SILVA, Catarina, 2009), as condições precárias a que são submetidos os sujeitos do campo fortalecem a calcificação de imagens discriminatórias sobre a população rural. O desconhecimento e a negação dos modos de vida dessas populações fazem com que as demandas existentes no campo sejam negligenciadas.

A estudante H menciona em seu depoimento que a formação política conquistada com a articulação e a mobilização dos estudantes do curso com movimentos sociais têm despertado percepções contrárias, no meio sociopolítico regional. Ela receia que a atuação dos profissionais formados nesse curso seja dificultada por questões políticas.

[...] uma coisa que já ficou bem claro, principalmente nos dias de campo, é a insegurança dos secretários e técnicos atuantes no município. Eles já

começaram a perceber a mobilização de nosso grupo e o fortalecimento que a gente tem. Porque, por exemplo, se a gente conseguir formar a cooperativa de técnicos que não queira trabalhar só o lado técnico em si, mas que vise a questão social, eu acho que a gente consegue mudar muito a nossa realidade.[...] Porque nós somos oriundos das comunidades rurais e já conhecemos a nossa realidade. [...] a gente tem que lutar para permanecer aqui, tá atuando, e mudar essa realidade [...] tá na hora da gente fortalecer mais, pensar em trabalhar em conjunto. (ESTUDANTE H)

A líder comunitária S também revelou que a mobilização e a organização das comunidades rurais, em aspectos sociais e políticos, de algum modo, contrariam os interesses das organizações criminosas e dos grupos políticos. Ela relatou que, nos últimos anos, forças contrárias ao movimento dos camponeses têm empreendido esforços para causar a desarticulação dos agricultores. Uma das consequências dessas ações, segundo ela, foi o desinteresse ou o receio dos jovens em assumir o Instituto Mãe Terra, que segundo ela, encerraria formalmente as atividades em junho de 2015.

[...] essa questão da perseguição foi um negócio tão forte que a gente trabalha dentro da comunidade a criança, o adolescente, a família, a gente trabalha um todo porque a gente não pode esquecer que existe todas questões que a agricultura familiar hoje vive, com a droga entrando e pegando, a gente já tá com craque lá dentro que é um negócio muito sério, e aí o que é que acontece, quando eles viram que eu trabalhava com esses questões de tirar as crianças de dentro das vendas, que estavam se prostituindo, usando drogas, aí eu senti, [...] Aí eu comecei a receber recados e os meninos que eram meu braço direito ficaram muito amedrontados, e a coisa cresceu de uma forma que eu pensei “ eu vou morrer aqui” e aí falei eu não dou conta disso, eu fiquei muito mal, sem apoio. (LÍDER COMUNITÁRIA S)

O depoimento da líder comunitária revela que as questões agrárias, de exploração da ignorância e da pobreza, ainda constante na história brasileira de exploração e manipulação, e que perspectivas de mudanças geram conflitos políticos e éticos, de difícil superação. Quanto a este aspecto, percebemos que a formação escolar, articulada aos movimentos sociais, podem construir alternativas de enfrentamento e de resistência, a partir dos conflitos vivenciados pelos próprios sujeitos em formação.

Noutra perspectiva, o docente K, fez uma análise de perspectivas de campo de trabalho do egresso do curso. Segundo ele, apesar de existir demanda no estado da Bahia para atuação de profissionais na área de Agricultura, ainda não temos políticas públicas para absorção desses profissionais e, por isso, muitos egressos vão trabalhar no agronegócio, principalmente no Oeste do estado. Para ele, o PROEJA traz uma perspectiva diferenciada, de modo a formar profissionais que tenham um perfil de agricultor que se interesse pelo desenvolvimento local.

[...] o PROEJA vem tentando solucionar parte disso, com esse formato que a gente fez, porque quando se fala em Técnico Agrícola fala-se ah..vamos empregar eles nos latifúndios, nas empresas de assistência, nas empresas que vendem defensivos agrícolas, falando de forma geral na rede do agronegócio, porque quando falamos em rede não falamos da propriedade em si. Por exemplo, eu conheço diversos técnicos vendendo veneno, vendendo agrotóxicos, vendendo fertilizantes químicos, fazendo monitoramento de praga, tudo isso aí. A gente não tem uma ação de formação de intervenção dessas pessoas nos locais onde elas estão. A intervenção deles por exemplo no cooperativismo, de estarem intervindo para mobilizar a comunidade que eles estão, para formar uma cooperativa, pra buscar recursos, pra melhorar as condições da produtividade através da inserção de novas tecnologias, esse é o nosso know-how. Só que mesmo assim, não existe políticas públicas que favoreça isso. Hoje as linhas de créditos para cooperativas estão reduzidas, é uma série de coisas que diz respeito a políticas públicas. [...] o PROEJA em função do enfoque que a gente dá, é uma luz no fim do túnel para sua atuação, que é nas suas comunidades. (DOCENTE K)

Para a estudante H, a formação recebida no curso ampliou sua visão sobre o campo e fortaleceu o desejo de contribuir para a permanência dos jovens nas comunidades, por meio do trabalho educativo e mobilização em busca de melhores condições de vida no campo.

[...] através do PROEJA, da Alternância eu percebi que o campo é um lugar, espaço de vida, de cultura que eu tenho que ter orgulho daquele local que eu vivo, e lutar pela permanência dos jovens no campo pra que não aconteça a questão do êxodo rural [...] Então a gente acha que é distante, mas não é tão distante e a gente vê que essas pessoas sofrem. Eu acho que eles têm desejo de voltar, mas não conseguem. Então isso aí mudou bastante meu pensamento, o jeito de ver a vida, de ver o outro, e de buscar informação, não pensando só em meu desenvolvimento e de minha família, mas pensar em ajudar o outro, trabalhar principalmente na Educação com as crianças. [...] na minha cidade por exemplo tem a nucleação na cidade, porque as escolas do campo a maioria foram fechadas [...] Então eu quero lutar para reabrir as escolas do campo e que realmente trabalhe esses questões, a realidade deles, que não vá professor da cidade, não é discriminando, mas que não conhece aquela realidade. (ESTUDANTE H).

Os estudantes revelaram que, além de questões agrárias, como a concentração de terra e o mau uso dos recursos naturais, nos últimos tempos, ocorreram muitas mudanças sociais no campo. As comunidades enfrentam problemas com o alcoolismo, o aumento do uso de outras drogas associadas à criminalidade, a gravidez na adolescência, dentre outros. Para os estudantes, é preciso haver investimentos também em cultura e lazer para os jovens do campo, de modo que os mesmos vivam com dignidade no lugar onde moram.

Os projetos futuros dos jovens delimitam desejos e intenções de lutas e permanência no campo, mas compete com esses desejos uma infraestrutura mais ampliada que coloca a intenção sob questionamento, quando o jovem

se encontra entre a sobrevivência e as possibilidades de futuro que os rumos do rural/campo tomam e o futuro traz (CAVALCANTE, 2013, p. 216).

Diante do exposto, compreendemos que a EJA não pode ser concebida apenas como uma segunda oportunidade de escolarização. Essa modalidade de educação deve ser capaz de promover uma formação crítica e reflexiva, para que os sujeitos sejam capazes de desenvolver sua autonomia e interferir na realidade em que vivem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Neste capítulo, retomamos os achados da pesquisa de campo e indicaremos de que forma esse estudo pode contribuir com a EJA no IF Baiano. Compreendemos que os conhecimentos produzidos até agora se caracterizam pelo caráter aproximativo e provisório, considerando que sempre haverá algo a ser estudado e aprofundado, mas é preciso, nesse universo de possibilidades, definir e finalizar as nossas considerações neste texto, por isso a ideia de (in)conclusões.

Ao descrevermos as diferentes percepções dos sujeitos sobre as experiências legitimadas no cotidiano escolar, buscamos elucidar os sentidos que os mesmos atribuem à formação, de modo que pudéssemos perceber quais fatores influenciaram na permanência e no desempenho escolar, no curso Técnico em Agropecuária do PROEJA, IF Baiano – *Campus Santa Inês*, protagonizados nas vozes dos sujeitos envolvidos.

O estudo do curso Técnico em Agropecuária, na modalidade PROEJA, no *Campus Santa Inês*, se deu em torno das seguintes indagações:

- a) Qual o significado da formação profissional para os jovens e adultos do PROEJA?
- b) Como os estudantes relacionam suas ações cotidianas com as atividades desenvolvidas na instituição?
- c) De que forma o saber mediado pela instituição influencia nas formas de vida e trabalho dos jovens e adultos estudantes do PROEJA?
- d) A experiência da Alternância proporciona a participação efetiva dos sujeitos?
- e) Como é caracterizado o percurso formativo pelos estudantes, docentes e gestores?

Acreditamos que, a partir das percepções dos sujeitos, foi possível identificar aspectos da formação profissional desenvolvida no conjunto de relações dos sujeitos com o processo de ensino no curso Técnico em Agropecuária IF Baiano – *Campus Santa Inês*. A compreensão dos princípios pedagógicos e as formas de articulação do curso com o contexto de vida e trabalho dos sujeitos da EJA são basilares no contexto da PA. Destacamos que a Alternância é uma experiência nova no contexto do IF Baiano e o *Campus Santa Inês* foi o primeiro a ofertar um curso inspirado nessa concepção curricular.

Ao estudarmos sobre a EJA, discutimos temas centrais para as análises, a saber: currículo, capital cultural, PA e a Educação Profissional na EJA. As teorias críticas evidenciam a relação entre os currículos escolares e as formas de reprodução das relações de

desigualdades sociais. O currículo escolar não está aquém das opções políticas, pois a seleção e reprodução de conhecimentos perpassam relações de poder, orientadas a partir de um contexto social, cultural e econômico. Esses temas de estudo subsidiaram nossas impressões sobre aspectos de permanência e desempenho escolar.

Nesse sentido, entendemos que o currículo estudado consegue forjar um projeto educativo mais aproximado com os contextos de vida dos sujeitos e integram suas experiências. Assim, as aprendizagens tendem a ser mais significativas e favorecem a permanência e desempenho escolar, possibilitando o reconhecimento do universo cultural dos estudantes e gerando a perspectiva de intervenção social e comunitária durante a formação, na vivência do tempo-comunidade.

Ao analisar o PPC do PROEJA, *Campus* Santa Inês, buscamos referências nas orientações do PROEJA e nos estudos sobre a PA. Esse estudo nos possibilitou elucidar como o PPC descreve as concepções sobre os sujeitos, como ele define a formação escolar, quais os critérios são utilizados para selecionar os conhecimentos, como o currículo está estruturado e como orienta o desenvolvimento de concepções e instrumentos pedagógicos. A partir desses conhecimentos, buscamos, por meio da triangulação das informações, compreender o currículo escrito e o currículo instituído, apontando aspectos que aproximam e distanciam essas vertentes das ações educativas.

Identificamos que o *habittus* se manifesta no contexto do curso como expressão de força de uma cultura escolar cercada por territórios de saberes e reafirma a força das disciplinas, dos programas pré-estabelecidos e dos instrumentos pedagógicos já conhecidos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico conjunto, a vivência do tempo-comunidade pelos docentes, a realização das reuniões de planejamento e de escolha conjunta dos conteúdos em torno de eixos e temáticas, não aconteceram como estava previsto na proposta do curso pesquisado. Além disso, os instrumentos pedagógicos da PA, previstos no PPC, não foram utilizados pelos docentes.

Salientamos que este estudo não deu conta de entender as razões das resistências instituídas no contexto escolar, principalmente quanto aos planejamentos pedagógicos e a utilização de instrumentos pedagógicos da PA. Para entender essas questões, seria necessária a realização de outros estudos.

Ao caracterizarmos as percepções dos sujeitos sobre a vivência do curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, IF Baiano – *Campus* Santa Inês, elucidamos os sentidos da formação profissional para os estudantes e quais as perspectivas formativas e profissionais foram projetadas. Percebemos que os sujeitos reconhecem o valor social dos conhecimentos teóricos

e práticos adquiridos no curso e valorizam os conhecimentos científicos como possibilidade de intervenção nos seus contextos sociais.

Essa percepção é reforçada nos depoimentos dos estudantes ao exemplificarem que os estudos científicos e sociais, por meio de pesquisas escolares, lhes possibilitou desenvolver um jeito novo de olhar suas comunidades, de valorizar os saberes locais e de realizar intervenções. Ao tempo que a experiência de sistematizar as pesquisas realizadas, escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos, fortaleceu o interesse pela pesquisa, leitura e escrita. Além disso, ao participarem de eventos científicos e de formação política, os estudantes vislumbraram outras relações interpessoais e redes de mobilização social.

Os estudantes expressaram o desejo de continuar o processo formativo em áreas correlatas ao curso, por meio do acesso ao ensino superior, sem se distanciarem de suas comunidades, reafirmando o interesse e a vontade de desenvolverem trabalhos para melhoria dos seus contextos sociais, compreendendo o campo enquanto espaço de vida.

Nossas análises indicam que a permanência e o desempenho escolar dos sujeitos do PROEJA do IF Baiano apresentaram alguns aspectos, quais sejam:

- a) A comunidade se mobilizou e demandou por essa formação, participando ativamente na elaboração da proposta, indicando suas necessidades e possibilidades. Os estudantes se comprometeram com a formação e desenvolveram o sentimento de pertencimento, se automotivando e mobilizando esforços para permanecer e concluir o curso.
- b) As famílias apoiaram os estudantes durante a formação, acolhendo suas demandas e reconhecendo os conhecimentos construídos.
- c) As comunidades valorizaram os conhecimentos dos alunos, solicitando deles a orientação nas práticas agrícolas. O senso colaborativo das comunidades e famílias fortaleceu o reconhecimento dos sujeitos, influenciando na motivação para permanecerem no curso.
- d) Os docentes desenvolveram metodologias que favoreceram as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, como os trabalhos em grupos, pesquisa escolar, elaboração de textos a partir do estudo do contexto, dentre outras. Os estudantes sentiram seus conhecimentos valorizados, a partir da aproximação dos saberes populares com os científicos, e dos teóricos com os práticos.

- e) A participação crítica e reflexiva dos sujeitos em associações, comunidades e movimentos sociais favoreceu a postura ativa no curso, contribuindo para a formação na perspectiva da emancipação.
- f) A realização do Dia de Campo favoreceu o desenvolvimento de temáticas relevantes para a formação dos estudantes e possibilitou a troca de saberes com as comunidades, contribuindo para a formação colaborativa.
- g) A maturidade, o interesse e a objetividade dos estudantes foram aspectos valorizados pelos professores e isso favoreceu a autogestão do tempo formativo.
- h) A instituição apoiou a complementação da formação, por meio de atividade de visitas técnicas, participação em eventos, apresentação de trabalhos científicos, participação em movimentos populares, favorecendo a vivência de outros espaços formativos e despertando nos estudantes o interesse pela pesquisa científica, formação política e envolvimento nos movimentos sociais.
- i) A instituição esteve atenta às necessidades dos estudantes, levando em consideração o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos mesmos. Para tanto, o NAPSI desenvolveu estudos socioeconômicos relacionados à assistência estudantil, subsidiando o apoio aos estudantes, por meio de alojamento, alimentação e bolsa auxílio, com recursos do *campus*.
- j) O PPC do curso organizou o processo formativo, a partir de quatro módulos, cada um com um eixo temático articulador dos conhecimentos a serem trabalhados, com estrita relação com o contexto das comunidades, e isso deveria ser discutido e tratado pelo conjunto de docentes e estudantes, a partir da participação no tempo-comunidade.
- k) A não vivência do tempo-comunidade, por parte da instituição, durante todo o processo formativo, foi mencionada pelos estudantes, docentes e pela representante das comunidades como um aspecto negativo do curso, indicando que é necessário rever e ser mais bem articulado.

Nossas análises indicam que o trabalho pedagógico na PA deve ser um aspecto institucional, coletivo, participativo e reflexivo e a experiência desenvolvida em Santa Inês revelou que, na prática, existem muitos desafios a serem superados coletivamente. Diante dos aspectos apontados, é possível concluir que a PA, no âmbito do curso, não se configurou como um trabalho orgânico e que o desenvolvimento da proposta se deu mais na participação e no comprometimento individual dos professores no âmbito de sua disciplina.

A vivência da proposta do curso se pauta no conhecimento e reflexão dos contextos de vida dos sujeitos, a partir do qual deveriam emergir os conteúdos a serem trabalhados no âmbito de cada eixo temático. Contudo, o desenvolvimento da proposta indica que essa prática foi substituída pela contextualização dos conteúdos nas disciplinas, preservando aspectos da cultura escolar instituída.

Destacamos, nesse estudo, a importância de pensarmos a formação dos professores e estabelecermos, na política institucional, as questões relacionadas às formas de acesso às vagas, as condições de oferta e a estruturação das propostas de curso do PROEJA na PA, dando visibilidade a essa modalidade nos documentos normativos que regem o ensino, a pesquisa e a extensão. A PA está ausente nos documentos institucionais que regulamentam o ensino, a pesquisa e a extensão e, diante da perspectiva de oferta de outros cursos, é preciso que a instituição regule essa forma de oferta, de modo que os estudantes tenham seus percursos formativos bem orientados e institucionalizados. Assim, sugerimos que a organização didática dos cursos técnicos de nível médio contemple o regime de Alternância como uma das possibilidades de organização curricular.

As experiências e aprendizagens reveladas pelos sujeitos da pesquisa indicam que as pedagogias inscritas no processo de formação do PROEJA foram potencializadas a partir das articulações dos sujeitos nas diversas formas de participação social, sindicatos, associações, cooperativas e movimentos sociais e culturais, mesmo que essa articulação não tenha ocorrido por meio da escola, mas pelas próprias comunidades. A vivência de outros espaços formativos e a valorização de experiências e saberes dos sujeitos são reconhecidas no campo da EJA e na história da Educação Brasileira, como, por exemplo, na Educação Popular, na PA e na Educação do Campo, cuja formação se pauta na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Ao estudarmos a permanência e o percurso escolar dos estudantes do curso, priorizamos aspectos qualitativos, sentidos e valores. Consideramos que a educação formal precisa dialogar com outras experiências educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, nos sindicatos, nos movimentos políticos e culturais, dentre outros. Ao elaborar suas propostas e executar ações, os sistemas de ensino precisam levar em consideração os sujeitos, os seus modos de vida, o trabalho, a ciência, a cultura, a tecnologia e o meio ambiente. A dimensão da escola precisa extrapolar os programas, currículos, estrutura física e material. Ela precisa se projetar em favor de uma educação mais humanística e reconhecer que os sujeitos são complexos, únicos e que a formação se dá em um tempo de vida presente que não fica em suspenso enquanto estamos na escola. Assim, esse é um ambiente de vida e envolve aspectos

do cotidiano, do trabalho, da família, das crenças, dos sonhos, dos medos, dos desejos, dentre outros.

As pesquisas em EJA têm apontado que programas como o PROEJA ainda carecem de experiências exitosas, pois eles não têm assegurado o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos jovens e adultos no contexto escolar. Nesse sentido, concordamos com Ventura (2011), quando é afirmado que, no âmbito das ações da EJA, é preciso substituir programas por políticas, para superar ações temporárias, fragmentadas e descomprometidas com o dever do Estado em propiciar a educação básica de qualidade de forma efetiva e ampla a todos os brasileiros.

A pesquisa aponta que, a construção de saberes sobre as propostas curriculares, implicam desenvolvermos um olhar cuidadoso sobre a formação, articulando-a ao mundo do trabalho e visando a autonomia dos sujeitos para o exercício da cidadania, como forma de contraporermos às práticas educativas bancárias e alienantes do mercado de trabalho.

A educação é um campo de estudo imbricado por relações complexas e instigantes. Vivemos um tempo de muitas transformações e de verdades questionáveis. O processo da pesquisa abriu muitas possibilidades e mostrou a necessidade de ampliarmos os horizontes de estudos, desenvolvermos a capacidade crítica e estabelecermos conexões entre saberes. As dúvidas foram fundamentais para que o objeto de estudo fosse delineado. Nesse percurso, evoluímos enquanto profissionais da Educação e foram surgindo novas problemáticas que, certamente, nos manterão nos caminhos da pesquisa.

Constatamos que o *Campus* Santa Inês promoveu uma seleção diferenciada para o PROEJA, pautando-se em aspectos específicas da EJA, favorecendo a participação dos sujeitos do campo e ajudando a instituição a repensar seu processo seletivo. A pesquisa elucidou a importante relação entre a identidade dos sujeitos e os cursos ofertados. Isso nos faz repensar os critérios do processo seletivo unificado, inserindo critérios que favoreçam o acesso dos sujeitos da EJA na instituição.

As dificuldades por parte da instituição, quanto à vivência do tempo-comunidade, provocaram alguns questionamentos sobre a formação e o perfil dos docentes. Para nós, as problemáticas apresentadas pela instituição, no que se refere às concepções teóricas e instrumentos pedagógicos que norteia a PA, revelam a força e o poder de uma cultura escolar consolidada, marcada pelo tecnicismo, cientificismo e pedagogismo. Nesse sentido, é preciso que a instituição e os professores se apropriem dos conhecimentos construídos sobre a EJA, sobretudo no âmbito da PA. A ressignificação do contexto escolar requer romper com a cultura de reprodução de práticas e a inscrição de novas perspectivas, e nós acreditamos nessa

possibilidade. Além disso, os planejamentos pedagógicos precisam se efetivar como um espaço de formação e de construção coletiva, imprimindo, no contexto prático, a perspectiva da alternância integrativa.

A pesquisa aponta como possibilidades de estudos e aprofundamentos a questão da identidade institucional no que se refere ao compromisso em formar profissionais técnico em Agricultura. Acreditamos que é necessário realizar estudos que visem compreender como acontece a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, para que a instituição possa além de rever e melhorar os cursos ofertados, repensar o perfil e a formação dos professores. Nessa mesma perspectiva, acreditamos que é preciso investir na formação continuada dos professores e fortalecer os encontros pedagógicos, como espaço de construção de conhecimentos, superação de desafios e de articulação de ideias e processos.

O processo da pesquisa abriu muitas possibilidades e mostrou a necessidade de ampliarmos os horizontes de estudos, desenvolvermos a capacidade crítica e estabelecermos conexões entre saberes. As dúvidas foram fundamentais para que o objeto de estudo fosse delineado. Nesse percurso, evoluímos enquanto profissionais da Educação e foram surgindo novas problemáticas que, certamente, nos manterão nos caminhos da pesquisa.

Por fim, sugerimos ao IF Baiano a elaboração conjunta de um documento orientador denominado Minuta de Projeto Pedagógico de Curso, pelo qual os cursos do PROEJA possam ser elaborados e implementados. A elaboração da minuta poderá ser realizada por um Grupo de Trabalho formado por servidores pesquisadores da EJA, de diferentes *Campi* e Reitoria, de modo a contemplar olhares e percepções diversificadas sobre a modalidade EJA. A seguir propomos uma sugestão de sumário para a Minuta de Projeto Pedagógico de Curso PROEJA.

Nossas contribuições e apontamos sobre aspectos de permanência e desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, em regime de Alternância, *Campus* Santa Inês, são apresentadas no Apêndice A.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Marcia D'. **Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930):** um projeto das elites para a sociedade assalariada. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Econômica do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em:<file:///C:/Users/Grace/Downloads/2000_MarciaDAngelo.pdf>. Acesso em: 11, mar., 2015.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus 2012.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Ed.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. **Educação e Exclusão da Cidadania**. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Trabalho-Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Os educandos e educadores: seus direitos e seus currículos**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Orgs. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: MEC, 2007.
BAHIA. I Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **Estatística dos Municípios**. SEI, v.4, n.2, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos

1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=292790&idtema=118&search=bahia|santa-ines|C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm->> Acesso em 10 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 438, de 31 de Maio de 1890**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-438-31-maio-1890-523665-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11, marc. 2015.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11, marc. 2015.

_____. **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, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2006. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/07/2006>>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Decreto nº 7.352, 04/11/2010**. Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil.

_____. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d51>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993**. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 1 out. 2014.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em 15 abr. 2013.

_____. **Lei 12.695 de 25 de julho de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000,** de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05-10-2013.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 01/2006.** Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Aprovado em 01, fev. 2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em 27, nov., 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 28 de set., de 2015.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional da Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf>. Acesso em: 2 out. 2014.

_____. **Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(As) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional: Projovem Campo, Saberes da Terra. Projeto Base.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em 27, nov., 2014.

_____. **Programa Nacional de Reforma Agrária. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. PRONERA.** Manual de Operações. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf>. Acesso em: Acesso em 27, nov., 2014.

_____. **Relatório Anual de Progresso, 2006.** Ministério da Educação. Programa de Expansão da Educação Profissional- PROEP. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/proep/relatorio_progresso_anual_2006.pdf>. Acesso em: 06 out., 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> acessado em: 18 de dezembro de 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008.** Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. **Os CEFAs e a Educação do Campo.** In: Revista Formação por Alternância, Brasília, v.6, n.11, p. 28-38, julho. 2011.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade.** UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

BEGNAMI, João Batista. O Itinerário Histórico da Educação Alternância no Brasil. In: **Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação. Mestrado Internacional em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Universidade François Rabelais de Tours, França. Belo Horizonte, MG, 2003. Disponível em: < http://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf>. Acesso em: 22, nov. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELLHO, André; SCHWARCZ, Moritz. **Cidadania e Direitos: aproximações e relações**. Agenda Brasileira, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editoria S. A, 1975.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel. NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio.(Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio:Rio de Janeiro, 2012.

CALVÓ, Pedro Puig; GIMONET, Jean-Claude. **Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância**. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada- ensino médio e EJA**. In: TIRIBA, Lia. CIAVATTA, Maria. Orgs. Trabalho e educação de Jovens e Adultos. Liber Livro: Brasília, 2011. P 25-55.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político**. Revista Latino Americana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales. .V.7, nº1: 179-208, 2009
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2571/1755>>. Acesso em: 21, nov. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: 90 anos - **Política e Sociedade no Brasil**. Brasiliense, 1994, p. 103-115.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri. **Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão.** *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.24-37, fevereiro de 1988.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial. Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 fev. 2014.

DUBET, François. **Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola.** *Revista Brasileira de Educação*. V. 16, n.47, maio-ago. 2011.

EITERER, Carmem Lúcia; REIS, Sônia Maria A.O. **A Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e Emancipação.** In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira. *Sujeitos da Educação e Processo de Sociabilidade: os sentidos da Experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FARTES, Vera. AZEVEDO, Alexandra. LIMA, Jacilene F de. ALMEIDA, Márcia S. de. **Educação Básica articulada ao Ensino Profissionalizante do currículo integrado no PROEJA** . Presente! *Revista de Educação*. Ano 18, n. 67, abr/ 2010.

FÁVERO, Osmar. As fichas de Cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “ovo de Colombo”. *Educando com Paulo Freire. Linhas Críticas: Faculdade de Educação UNB, Brasília, DF, v.18, n. 7, p. 465-483. set./dez. 2012.* Disponível em:< <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/783/showToc>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

FAZENDA, Ivani. Org. **Metodologia da pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FILHO, Palma João Cardoso. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Campinas, SP. Out. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 31 out. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais**. 34 Ltda: São Paulo, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIMONET, Jean-Claude. **A Alternância na formação: Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais**. Disponível em:<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>>. Acesso em: 21, nov. 2014.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA Tadeu Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. Cortez: São Paulo, 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 35 maio/ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>; Acesso em 10 abr 2013. 2007: 197-2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **A escolarização de Jovens e Adultos**. Scielo: 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em 15, abr. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019**. Disponível em: < <http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/wp-content/uploads/2015/02/pdi.pdf>> Acesso em 15, abr. 2015.

_____. **Relatório de Gestão 2014**. Disponível em: <<http://pro-reitorias.ifbaiano.edu.br/portal/prodin/files/2015/05/RelatoriodeGestao2014IFBAIANO.pdf>>. Acesso em 19 de jul. de 2015.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação de Professores na Pedagogia da Alternância**. Vitória, Espírito Santo: GM, 2011.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: Revista Educação. Porto Alegre, RS. n.3 p. 413/438. Junho de 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em 10 de set. de 2012

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, out., 2007.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime Republicano brasileiro. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.2, n.2. Brasília, MEC/SETEC, 2009.

LAROSSA. Jorge. Experiência e saber de experiência. Conferência: **I Seminário Internacional de Educação de Campinas**. FUMEC: Campinas, julho de 2001

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Antônio César Barreto. **A escola e a vida: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Novo Paraíso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<

<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Antonio%20Cesar%20Barreto%20Lima.pdf>>. Acesso em: 16, ago., 2015.

LIMA, Aline dos Santos; CALHAU, Ângela Andrade. **Estrutura fundiária e acesso a terra no Vale do Jiquiriçá-Bahia**. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/download/9450/6969>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de professores para a educação Profissional e Tecnológica e a necessária atitude docente integradora**. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, et al, org. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 479/496 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Campo, Conceito e Pesquisa**. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Maria Margarida. **Políticas e práticas escolares**. In: Salto para o futuro. Ano XIX, nº11, Setembro de 2009.

_____. Pesquisa como foco na educação de trabalhadores a partir do PROEJA. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. (Orgs). **Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p.17-39, nov. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1576/1268>>. Acesso em: 2 out. 2014.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Casas Familiares Rurais: gênese do movimento na França, Brasil e Bahia**. In: A formação de Educadores do Campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do estado da Bahia. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB. Bahia, 2013.

_____. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical, Bahia.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia UNEB. Bahia, 2005.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10. Out. 2014.

MATTOS, Patrícia. **O reconhecimento, entre a justiça e a identidade.** Lua Nova n° 63, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ln/n63/a06n63.pdf> >. Acesso em 24 de ago., 2015.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **Dimensão intersubjetiva da auto realização: em defesa da teoria do reconhecimento.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 24, n. 70, jun. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v24n70/a09v2470.pdf> >. Acesso em 24 de ago., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs). **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade.** 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. in: **Educação do Campo: identidades e políticas.** Associação Nacional de cooperação Agrícola: São Paulo, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12 ed. Cortez: São Paulo, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens, Adultos e idosos. In: **Salto para o futuro.** Ano XIX, nº11, Setembro de 2009.

ORTIZA, Renata. Org. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. **Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PASSOS, Maria das Graças. **Pedagogia da Alternância:** caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo nos cursos do IFAM/*Campus* Manaus Zona Leste. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Maria%20das%20Gracas%20Serudo%20Passos.pdf>>. Acesso em: 16, ago., 2015.

PERAFÁN, Mireya E. Velencia; OLIVEIRA, Humberto. Território de Identidade: Política e Gestão Culturais. Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia. Salvador, BA, set. 2013. Disponível em: <http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/territorio_e_identidade.pdf>. Acesso em 13 de jul. de 2015.

SOUZA, Natalina Pereira de. 2011. A Pedagogia da Alternância **na EaD mediadas pelas TIC: uma complementariedade libertadora para a educação do campo?** 2011. Tese. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em:<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9326/1/2011_NatalinaPereiradeSouza.pdf>. Acesso em 16, ago., 2015

PETERS, Gabriel. *Habittus*, reflexividade e objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.28, n. 83.Out, 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n83/04.pdf>>. Acesso em 7, dez., 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro, (Orgs) . **Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 2011

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. **Manual de Operações.** Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA): Brasília, DF. 2014. Disponível em:<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_de_operacoes_pronera_4.pdf>. Acesso em 26, nov., 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes Modalidades: concepções, propostas e problemas.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15, mar. 2014.

_____. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011

RELATÓRIO. **Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**, versão preliminar. Disponível em:< file:///C:/Users/Grace/Downloads/ept_relatorio_06062014.pdf>. Acesso em 11, mar., 2015.

RODRIGUES, Rosangela Lima de Neves. **Criado na roça: trajetória e construção identitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês (1993-2008).** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

ROSSEL, Nélida Cespedes. Paulo Freire Está vivo no movimento da Educação Popular.in: **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v.18, n.37, p.449-463, set/dez, 2012.

SANTOS, Manuela Tavares. **A Pedagogia da Alternância na integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal.** Dissertação. Mestrado acadêmico em educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, 2013. Disponível em:< http://ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/manuela_mest2013_pdf.pdf>. Acesso em 16, ago.,2015.

SANTOS NETO, Amâncio C. dos. Da escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** v.2, n.2. Brasília, MEC/SETEC, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 11. ed. Autores associados: Campinas, SP: 2013.

_____. **História das ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Autores associados: Campinas, SP, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Relatório de Gestão 2013.** Brasília, março de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14942&Itemid=1064>. Acesso em 26, nov., 2014.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural : um estudo sobre os (as) jovens do sertão da Bahia**. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4236>>. Acesso em 27 de set., de 2015.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: um estudo do Gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização**. Dissertação. Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins, 2011. Disponível em:< http://download.uft.edu.br/?d=007e0a9d-8bde-4f6b-8c5c-e61a29bf98cb;1.0:C%C3%ADcero_Silva_%202011.pdf>. Acesso em: 22 de set., 2015.

_____. **Caderno da Realidade enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais**. 2011. Disponível em:<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%C3%ADcero%20da%20Silva%20\(UFT\)%20e%20F1%C3%A1vio%20Moreira%20\(UFT\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/C%C3%ADcero%20da%20Silva%20(UFT)%20e%20F1%C3%A1vio%20Moreira%20(UFT).pdf)>. Acesso em: 22 de set., 2015.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, n. 28, p. 201-216, UFPR: Curitiba, 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em 13, set, 2015.

SILVA, H. Maria. **Concepções e Práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/760/780>>. Acesso em: 21, nov. 2014.

_____. **Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo**. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de. **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. UNEFAB: Orizona, Goiás, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan- Abr/2000.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. Conferência. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012. Disponível em:< <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 2 out. 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>>. Acesso em 20, nov. 2014.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Trabalho e educação de Jovens e Adultos**. Liber Livro: Brasília, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o estado-nação e os novos movimentos sociais. IN: TEODORO, António; JEZINE, Edineide (Orgs.) **Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero-América: lutas e desafios**. Brasília: Liber Livro: 2011.

VANDENVBERGHE, Frédéric. “The real is relational: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu’s generative structuralism”. **Sociological Theory**. v.17, n. 1, p. 32-67, Londres, Sage, 1999. Traduzido por Gabriel Peters. Disponível em:< <http://sociofilo.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2011/03/Orealerelacional-vandenberghe.pdf>>. Acesso em 7, dez., 2014.

VASCONCELOS SOUZA, André Leonardo; NEVES, Patrícia Moura; GALVÃO, Marialva dos Santos. **Projeto Mãe Terra cultivando e valorizando saberes: uma ação Agroecológica em doze comunidades dos municípios de Ubaíra e Brejões, Bahia**. In: Cadernos de Agroecologia. ISSN 2236-7934, Vol 6, No. 2, Dez. 2011.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). Brasília: LiberLivro, 2011.

_____. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada**. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. 2001. Disponível em:< http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf>. Acesso em 27 de set., de 2015.

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

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural.** En publicacion: ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Giarracca. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. ISBN: 950-9231-58-4. Disponível em:<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em 27 de set., de 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapa de estudos recentes.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICE A- A PERMANÊNCIA E O DESEMPENHO ESCOLAR NO PROEJA NO IF BAIANO: ORIENTAÇÕES

A permanência e o Desempenho Escolar no Curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, Pedagogia da Alternância

DIAGNÓSTICO	SÍNTESE	PROBLEMAS	PROPOSIÇÕES
Regime de Alternância	Favorece a permanência no curso pois possibilita que o estudante do campo mantenha o vínculo com a comunidade/família e trabalho. A vivência do tempo comunidade possibilita que o estudante coloque em prática os conhecimentos adquiridos, e promova durante a formação, intervenção no seu meio sociocultural.	Garantir o acompanhamento pedagógico e a participação da escola no contexto de vida dos estudantes (tempo comunidade); Definir, e utilizar os instrumentos pedagógicos para acompanhamento e monitoramento das atividades formativas; Efetivar o trabalho coletivo e interdisciplinar em torno de temas geradores, a partir das problemáticas vivenciadas pelos sujeitos;	Proporcionar formação continuada para os docentes e equipe pedagógica sobre a Pedagogia da Alternância e EJA; Criar estratégias de acompanhamento e realização de atividades no tempo comunidade pelos professores e alunos; Realizar planejamento pedagógico periódico, para troca de experiências, monitoramento e redimensionamento do curso; A Pedagogia da Alternância deve ser aprimorada e expandida no âmbito da instituição, de modo a contemplar pessoas de assentamentos, da agricultura familiar, de comunidades tradicionais e quilombolas.
Articulação política e acompanhamento ao Egresso	Indica como a formação ofertada está sendo vivenciada pelos sujeitos no aspecto profissional, ético e político.	Falta informações sobre espaços de atuação para os egressos no contexto local; Não identificamos a articulação dos sujeitos	Realizar estudos que visem compreender como acontece a inserção dos sujeitos o mundo do trabalho, de modo que sejam asseguradas políticas para a Agricultura e

		<p>da pesquisa com órgãos ou entidades de classe;</p> <p>Não visualizamos estudos institucionais que indicam possíveis oportunidades de trabalho.</p>	<p>para o trabalhador que nela atua;</p> <p>Subsidiar a instituição nos estudos que visem revisão e melhoria dos cursos ofertados;</p> <p>Subsidiar a instituição a dimensionar o perfil e a formação dos professores.</p>
O planejamento pedagógico	<p>Não ficou evidente a periodicidade e articulação dos planejamentos pedagógicos;</p> <p>A escolha dos conteúdos, instrumentos e métodos pedagógicos se apresentam como opção dos docentes, de forma individualizadas.</p>	<p>A concretização do trabalho a partir de eixos temáticos, pelo qual as diversas áreas dos conhecimentos deveriam tecer a formação, não se concretiza. Prevalece a réplica de programas, conteúdos e instrumentos característicos do ensino disciplinar, ficando sob a responsabilidade dos docentes, a articulação dos conteúdos com o tema proposto. A formação contextualizada e compartilhada entre os diversos saberes cede espaço para a reprodução de conhecimentos, na qual a realidade dos estudantes serve de ilustração, quando de fato deveria ser inspiração para as escolhas dos conteúdos.</p>	<p>Os planejamentos pedagógicos precisam se efetivar como um espaço de formação e de construção coletiva dos saberes docentes, imprimindo, no contexto prático, a perspectiva da alternância integrativa. É necessário fortalecer os encontros pedagógicos, como espaço de construção de conhecimentos, superação de desafios e de articulação de sentidos, ideias e processos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO
ESTUDANTES

INSTRUÇÕES

- ✓ A fidedignidade das respostas será importante para o bom desenvolvimento da pesquisa, sendo-lhe facultado a opção de responder ou não a este questionário.
- ✓ As informações contidas nesse questionário serão de uso exclusivo da pesquisadora;
- ✓ As informações registradas nesse instrumento serão mantidas em sigilo, garantido o anonimato dos sujeitos;
- ✓ Escolha e marque apenas uma opção, conforme a informação delimitada no enunciado da questão;

OBJETIVO

- ✓ Obter informações sobre o perfil socioeconômico da turma para aprimorar os instrumentos da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

1- IDADE: a) () 18 a 20 anos b) () 21 a 25 anos c) () 26 a 30 anos d) () 31 a 40 anos e) () mais de 40 anos.

2- SEXO : a) () Feminino b) () Masculino

3- ESTADO CIVIL: a) () Solteiro(a) b) () Casado(a) c) () Divorciado(a)
d) () Viúvo(a) e) Outros: _____

4- VOCÊ TEM FILHO(A)? a) () Não b) () 1 filho c) () 2 filhos d) () 3 filhos
d) () 4 a 5 filhos e) () mais de 5 filhos

5- COMO PERCEBE A SUA ORIGEM ÉTNICA? a) () Branca b) () Negra c) ()
Mestiça c) () Indígena d) () Não quero declarar

6- QUAL SUA RELIGIÃO OU PRÁTICA RELIGIOSA?

- a) () Evangélico b) () Católico c) () Espírita
d) () Candomblé e) () Umbanda f) () Nenhuma
g) () Outras, especificar: _____

7- ONDE VOCÊ MORA? a) () Campo b) () Cidade c) () Povoado

d) () Distrito e) () Outros, especificar: _____

8- COM QUEM VOCÊ MORA? a) () Pais b) () Cônjuge c) () Amigos(as)

d) () Sozinho(a) e) () Familiares de segundo grau f) () Outros, especificar: _____

9- QUAL SUA FONTE DE RENDA?

a) () Estudante bolsista; b) () Agricultura Familiar; c) () Trabalho Informal sem renda fixa;

d) () Trabalho formal com carteira assinada; e) Outros, especificar: _____

10- QUAL A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA?

a) () Até um salário mínimo; b) () De um a dois salários mínimos; c) () De dois e três salários mínimos; d) () De três a quatro salários mínimos; e) () Mais de Quatro salários mínimos.

11- EXERCE OU EXERCEU ALGUM TIPO DE LIDERANÇA?

a) () Sim Qual? _____ Por quanto tempo? _____

b) () Não

12- ANTES DE SER ESTUDANTE DESSE CURSO, JÁ FEZ OUTRO CURSO DE NÍVEL MÉDIO?

a) () Sim () Qual? _____

b) () Não

13- SEU PERCURSO FORMATIVO ESCOLAR JÁ FOI INTERROMPIDO?

a) () Sim () Por quanto Tempo?

b) () Não

14- SE HOUVE INTERRUPÇÃO EM SEU PERCURSO FORMATIVO ESCOLAR, QUAIS FORAM OS MOTIVOS?

- a) () Trabalho b) () Família c) () Saúde d) () Endereço
e) () Outros, especificar: _____

15- COMO AVALIA/DESCREVE O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA PROEJA?

- a) () Ótimo b) () Bom c) () Regular d) () Ruim e) Péssimo

JUSTIFIQUE

SUA

RESPOSTA:

16-O QUE PRETENDE FAZER APÓS CONCLUIR ESSE CURSO?

- a) () Permanecer no seu local de vida/ trabalho; b) () Buscar outras alternativas de trabalho;
c) () Ingressar num curso superior; d) () Não sei;
e) () Outros, especificar: _____

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COORDENAÇÃO DE CURSO

Objetivo da pesquisa:

Identificar aspectos de permanência e desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA).

Objetivo da entrevista:

- a) entender o funcionamento do curso no que envolve assistência aos estudantes, planejamento e estruturação da matriz curricular.
- b) compreender aspectos da concepção de currículo desenvolvido pelo curso e o papel da coordenação do curso na implementação curricular;
- c) elencar elementos que influenciam na permanência e no desempenho escolar dos estudantes a partir do ponto de vista da coordenação do curso;
- d) sistematizar ações da coordenação do curso consideradas relevantes para permanência e desempenho dos estudantes.

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Local e Data:

b) Nome:

c) Função: Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Santa Inês e Coordenador do Curso

d) Período de Atuação no IF Baiano:

2. FORMAÇÃO

a) Área de Formação: graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2005). Especialista em Matemática pela mesma Universidade e especialista em Matemática, Ciências e suas Tecnologias pela FACINTER. Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia.

b) Atuação: Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em etnomatemática e interessa em discutir identidades, diferenças culturais e matemáticas de grupos rurais.

3. A Experiência na EJA:

3.1 Quanto tempo atua no curso como docente?

3.2 Quanto tempo atua no Curso como Coordenador?

3.3 Destaque outras experiências profissionais, formativas ou sociais que considera relevantes para o seu trabalho atual na EJA. De que forma essas experiências contribuíram para sua atuação no curso PROEJA? Por quê?

4. A Experiência no PROEJA:

4.1 Descreva como é sua participação no PROEJA em Agropecuária em Santa Inês, destacando sua atuação na coordenação, e quais papéis/atividades desenvolve no decorrer do curso.

4.2 Tendo em vista que o regime acadêmico descrito no projeto do curso é modular e as disciplinas são organizadas em torno de temas geradores, destaque os principais **desafios encontrados na estruturação/ efetivação da proposta curricular** nesse curso.

4.3 Explique como são definidas as temáticas em torno das quais são efetivadas a estruturação curricular partindo-se do que é proposto no PPC, a saber: “o curso está estruturado em quatro módulos; cada módulo terá um eixo temático e cada eixo será organizado em temas geradores; os temas geradores serão definidos ao longo do curso, de forma conjunta entre os estudantes, professores e equipe pedagógica”. Quem participa desse processo? Como é a participação?

4.4 Qual a compreensão do colegiado acerca da Pedagogia da Alternância na estruturação do Curso? Como a coordenação do curso **avalia esta experiência**, apontando principais desafios, avanços e limitações?

4.5 Quais aspectos favorecem/desfavorecem a permanência dos estudantes no curso?

4.6 Como é percebido/avaliado/definido o desempenho escolar dos estudantes? Destaque os aspectos considerados relevantes para o acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

4.7 Em quais vertentes a coordenação do curso tem atuado para favorecer a permanência e o bom desempenho dos estudantes? Poderia elencar as mais relevantes?

5 Como é promovida a integração do curso às outras turmas, projetos e ações institucionais? Como o público do PROEJA é percebido e tratado nas relações e ações pedagógicas cotidianas?

Função da pesquisadora:

Quais os desafios curriculares, políticos e filosóficos a serem superados no âmbito do PROEJA, *Campus Santa Inês*?

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DOCENTE DO CURSO

ENTREVISTA

Docente do Curso (Maio/2015)

Objetivo da pesquisa:

Identificar aspectos de permanência e desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA).

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) Local e Data:
- b) Nome:
- c) Período de Atuação no IF Baiano:

2. FORMAÇÃO

- a) Área de Formação:
- b) Atuação:

3. EXPERIÊNCIA NA EJA

- 3.4 Há quanto tempo atua no curso como docente?
- 3.5 Já havia realizado outras experiências profissionais, formativas ou sociais com a EJA? Quais?
- 3.6 Você considera que as experiências anteriores foram relevantes para o seu trabalho atual na EJA? Por quê?
- 3.7 Como avalia o **seu trabalho de docente** com a EJA, no curso PROEJA? Quais aspectos considera positivo? Quais aspectos considerou negativos? Explique.
- 3.8 Quais os principais desafios encontrados enquanto docente neste curso? Quais estratégias foram utilizadas para superá-los?
- 3.9 Essa experiência possibilitou momentos formativos, motivou alguma reflexão sobre sua prática docente? Explique.

1. A Experiência da Pedagogia da Alternância no PROEJA:

- 1.1 Na sua trajetória formativa e profissional já havia vivenciado ou estudado sobre a Pedagogia da Alternância?
- 1.2 Qual foi sua impressão inicial sobre a Alternância no Curso de Agropecuária?

- 1.3 Levando em consideração a vivência da Pedagogia da Alternância nesse curso, como você definiria/avalia essa experiência? Aponte os principais avanços e limitações.
- 1.4 De que modo a senhora/ o senhor percebe a vivencia da Pedagogia da Alternância (PA) na instituição?
- 1.5 Como o senhor/ a senhora avalia a vivencia do tempo comunidade? Há interação da escola na comunidade e virse-versa?

2. Avaliação e Desempenho escolar:

- 2.1 Como é percebido/avaliado/definido o desempenho escolar dos estudantes?
- 2.2 Destaque **quais aspectos** e critérios são considerados no acompanhamento e avaliação da aprendizagem.
- 2.3 Quais **instrumentos** são usados para avaliar a aprendizagem e acompanhar o desempenho dos estudantes?
- 2.4 De modo geral, qual sua percepção sobre o desempenho escolar dos estudantes no decorrer do curso?
- 2.5 Como é a autogestão e participação dos estudantes no processo escolar como autores de sua formação?

3. Sobre o Curso de Agropecuária:

- 3.1 Explique como são **definidas as temáticas** em torno das quais são efetivadas a estruturação curricular partindo-se do que é proposto no PPC, a saber: “o curso está estruturado em quatro módulos; cada módulo terá um eixo temático e cada eixo será organizado em temas geradores; os temas geradores serão definidos ao longo do curso, de forma conjunta entre os estudantes, professores e equipe pedagógica”.
 - a) Como foi realizada o **planejamento do curso e dos módulos**?
 - b) Qual a **periodicidade dos encontros de planejamento pedagógico**?
- 3.2 Você considera que a proposta de uma **formação integrada** se efetiva nesse curso? Quais elementos do curso evidenciam a integralização curricular tendo por base o mundo do trabalho, da ciência e da cultura dos sujeitos?
- 3.4 Na sua opinião quais **aspectos favorecem a permanência e o desempenho escolar dos estudantes no curso**?

4. Orientações metodológicas e Ferramentas pedagógicas:

4.1 O projeto do curso prevê algumas **orientações metodológicas e algumas ferramentas pedagógicas**, a saber: **plano de estudos; caderno de realidades; colocação em comum; tutoria individual; visitas técnicas; serões; visitas às famílias/comunidades; cursos de formação complementar.**

a) Destaque quais dessas ferramentas utilizou durante o curso e sua avaliação sobre as mesmas.

b) Caso não tenha utilizado alguma ou nenhuma das ferramentas sugeridas no projeto, justifique explicitando as dificuldades ou impedimentos.

c) Quais diretrizes e instrumentos pedagógicos subsidiam as atividades desenvolvidas?

4.2 Em seu ponto de vista quais aspectos curriculares favoreceram a permanência e o desempenho dos estudantes?

5. Integração entre os sujeitos e conhecimentos:

5.1 Na sua opinião as características dos sujeitos influenciam no interesse pelo curso e no desempenho escolar? Explique.

5.2 Há integração do curso às outras turmas, projetos e ações institucionais? Como isso acontece? Qual a importância dessa integração para a formação dos estudantes?

5.3 Como o público do PROEJA é percebido e tratado nas relações e ações pedagógicas cotidianas?

Função da pesquisadora:

Quais os desafios curriculares, políticos e filosóficos a serem superados no âmbito do PROEJA, *Campus Santa Inês*?

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

GESTÃO- DIREÇÃO GERAL

ENTREVISTA- Gestão do *Campus* (Maio/2015)

Objetivo da pesquisa:

Identificar aspectos de permanência e desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA).

4. A Experiência da Pedagogia da Alternância no PROEJA:

- 1.6 Na sua trajetória formativa e profissional já havia vivenciado ou estudado algo sobre a Pedagogia da Alternância?
- 1.7 Qual foi sua expectativa quanto à oferta de um curso em Alternância no *Campus* Santa Inês?
- 1.8 Levando em consideração a vivência da Pedagogia da Alternância nesse curso, como você definiria/avalia essa experiência? Aponte os principais avanços e limitações que a gestão encontrou na efetivação dessa proposta.
- 1.9 Na sua opinião como a Pedagogia da Alternância (PA) é percebida pelo IF Baiano, *Campus* Santa Inês?
- 1.10 Houve capacitação dos professores para o trabalho com a EJA e com a Alternância? Justifique.

5. Sobre a oferta do Curso de Agropecuária:

- 2.1 Como é a Área de atuação profissional dos Técnicos em Agropecuária no contexto do vale do Jiquiriçá?
- 2.2 Há alguma articulação da instituição com outros órgãos, instituições que visem o fortalecimento dessa profissão?
- 2.3 Como o senhor avalia a agricultura na região do Vale do Jiquiriçá? Como a oferta desse curso pode contribuir na vida dos agricultores, famílias e comunidades?
- 2.3 A instituição prevê a oferta de outros Cursos de formação complementar para esses estudantes? Há alguma proposta de acompanhamento aos egressos?

2.4 Como a gestão tem atuado para a efetivação dos Dia de campo e a visita às famílias e comunidades? Quais desafios enfrentados?

2.5 Como é a participação dos estudantes no que se refere à gestão? Os estudantes participam das decisões? Como é essa participação?

2.6 Na sua opinião quais aspectos favorecem a permanência e o desempenho escolar dos estudantes no curso?

6. Descreva como é sua participação no PROEJA em Agropecuária em Santa Inês, destacando quais papéis/atividades desenvolveu no decorrer do curso.
7. Você acredita que a proposta atingiu os objetivos previstos? Explique.
8. Qual a perspectiva do *Campus* quanto à oferta de outros Cursos para a EJA?
9. Qual a perspectiva do *Campus* quanto à oferta de outros Cursos na Pedagogia da Alternância?

Função da pesquisadora:

Quais os desafios curriculares, políticos e filosóficos a serem superados no âmbito do PROEJA, *Campus* Santa Inês?

APÊNDICE F- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
GESTÃO- DIRETORIA ACADÊMICA

Equipe Pedagógica (Maio/2015)

Objetivo da pesquisa:

Identificar aspectos de permanência e desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA).

10. A Experiência da Pedagogia da Alternância no PROEJA:

- 1.11 Na sua trajetória formativa e profissional já havia vivenciado ou estudado algo sobre a Pedagogia da Alternância?
- 1.12 Qual foi sua expectativa quanto à oferta de um curso em Alternância no *Campus* Santa Inês?
- 1.13 Levando em consideração a vivência da Pedagogia da Alternância nesse curso, como você definiria/avalia essa experiência? Aponte os principais avanços e limitações que a equipe pedagógica encontrou na efetivação dessa proposta.
- 1.14 Na sua opinião como a Pedagogia da Alternância (PA) é percebida pelo IF Baiano, *Campus* Santa Inês?
- 1.15 Houve capacitação dos professores para o trabalho com a EJA e com a Alternância? Justifique.

11. Sobre a oferta do Curso de Agropecuária:

- 2.1 Como é a Área de atuação profissional dos Técnicos em Agropecuária no contexto do vale do Jiquiriçá?
- 2.2 Há alguma articulação da instituição com outros órgãos, instituições que visem o fortalecimento dessa profissão?
- 2.3 Como avalia a Agricultura na região do Vale do Jiquiriçá? Como a oferta desse curso pode contribuir na vida dos agricultores, famílias e comunidades?
- 2.3 A instituição prevê a oferta de outros Cursos de formação complementar para esses estudantes? Há alguma proposta de acompanhamento aos egressos?

2.4 Como a equipe técnico-pedagógica tem atuado para a efetivação dos Dia de campo e a visita às famílias e comunidades? Quais desafios enfrentados?

2.5 Como é a participação dos estudantes no que se refere às reuniões e organização pedagógicas? Os estudantes participam das decisões? Como é essa participação?

2.6 Na sua opinião quais aspectos favorecem a permanência e o desempenho escolar dos estudantes no curso?

12. Descreva como é sua participação no PROEJA em Agropecuária em Santa Inês, destacando quais papéis/atividades desenvolveu no decorrer do curso.

13. Você acredita que a proposta atingiu os objetivos previstos? Explique.

14. Qual a perspectiva da equipe pedagógica do *Campus* quanto à oferta de Cursos para EJA?

15. Qual a perspectiva da equipe pedagógica do *Campus* quanto à oferta de Cursos na Pedagogia da Alternância?

4. Orientações metodológicas e Ferramentas pedagógicas:

4.1 O projeto do curso prevê algumas orientações metodológicas e algumas ferramentas pedagógicas, a saber: plano de estudos; caderno de realidades; colocação em comum; tutoria individual; visitas técnicas; serões; visitas às famílias/comunidades; cursos de formação complementar.

a) Destaque quais desafios a equipe pedagógica enfrentou para efetivação dessa proposta.

b) As ferramentas pedagógicas sugeridas no projeto aconteceram de fato conforme previsto? Houve modificações, adaptações: Quais? Justifique explicitando as dificuldades ou impedimentos.

c) Quais diretrizes e instrumentos pedagógicos subsidiam as atividades pedagógicas desenvolvidas?

4.2 Em seu ponto de vista quais aspectos curriculares favoreceram a permanência e o desempenho dos estudantes?

4.3 Aponte lacunas que dificultaram a efetivação da proposta.

4.5 Destaque aspectos positivos relacionados à efetivação da proposta do curso.

6. Integração entre os sujeitos e conhecimentos:

5.1 Na sua opinião as características dos sujeitos influenciam no interesse pelo curso e no desempenho escolar? Explique.

5.2 Há integração do curso às outras turmas, projetos e ações institucionais? Como isso acontece? Qual a importância dessa integração para a formação dos estudantes?

5.3 Como o público do PROEJA é percebido e tratado nas relações e ações pedagógicas cotidianas?

6.4 No seu ponto de vista de que forma o saber mediado pela instituição influencia nas formas de vida, de trabalho dos/as jovens e adultos estudantes do PROEJA?

6.5 Como os saberes das experiências são vivenciados/considerados/evidenciados no contexto do curso e na relação com os componentes curriculares?

6.6 Quais elementos do curso evidenciam a integralização curricular tendo por base o mundo do trabalho, da ciência e da cultura dos sujeitos?

Função da pesquisadora:

Quais os desafios curriculares, políticos e filosóficos a serem superados no âmbito do PROEJA, *Campus Santa Inês*?

APÊNDICE G- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
LIDERANÇA COMUNITÁRIA
ENTREVISTA (Junho/2015)

Objetivo da pesquisa:

Identificar aspectos de permanência e desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA).

1. Qual a relação do Projeto Mãe Terra com o IF Baiano?
2. O que motivou a mobilização das comunidades em buscar alternativas formativas para seus filhos(as), e para os próprios agricultores no IF Baiano?
3. A formação convencional de técnico em Agropecuária já tem um histórico em Santa Inês, antecedente ao PROEJA. Essa ofertada atendia aos camponeses? Por que quiseram um outro formato de curso, na alternância, voltado para a perspectiva da educação do campo?
4. Esclareça como foi a participação da comunidade na criação da proposta do curso PROEJA em Agropecuária em Santa Inês. Como foi sua atuação na mobilização da comunidade, e quais papéis/atividades desenvolveu no decorrer desse processo?
5. Como foi a participação das comunidades no desenvolvimento da proposta? A formação atende ao desejo dos camponeses?
6. Qual a relevância desse tipo de formação para as comunidades do Vale do Jiquiriçá?

Função da pesquisadora:

Quais os desejos e necessidades das comunidades e quais concepções de conhecimento, esperam da escola?

APÊNDICE H- ROTEIRO: GRUPO FOCAL ESTUDANTES

ROTEIRO GRUPO FOCAL-Estudantes

Objetivo da pesquisa: Identificar aspectos do desempenho escolar dos estudantes no curso Técnico em Agropecuária PROEJA do *Campus* Santa Inês (BA) a partir de suas vozes

Objetivo do Grupo focal:

- a) Caracterizar aspectos do funcionamento do curso; (organização curricular/Alternância; os tempos e espaços formativos; acompanhamento pedagógico);
- b) relacionar a formação escolar com as experiências de vida e trabalho dos estudantes;
- c) identificar elementos que influenciam na permanência e no desempenho escolar;
- d) descrever ações institucionais consideradas relevantes para permanência e desempenho escolar;
- e) relacionar a participação dos sujeitos na formação escolar e na experiência comunitária.

1. IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome (preservado)	Pseudônimo	Sexo	Idade
1. José Reis P. de Souza		Masculino	+ de 40
2. Elizandro dos Santos de Araújo		Masculino	21 a 25
3. Edvaldo Pereira dos Santos		Masculino	+ 55 anos
4. Lucas Oliveira Guimarães		Masculino	21 a 25 anos
5. Luciano Vitório Galvão		Masculino	26 a 30 anos
6. Ana Paula Dias Silva		Feminino	21 a 25 anos
7. Mariana Santana de Deus		Feminino	26 a 30 anos
8. Edleuza de Jesus Santos		Feminino	21 a 25 anos
9. Gilisiane de Oliveira Santos		Feminino	18 a 20 anos
10. Givanilda Silva dos Santos		Feminino	21 a 25 anos

QUESTÕES NORTEADORAS E COMANDOS PARA DISCUSSÃO DO GRUPO

- a- Conte como é o funcionamento do curso;
- b- Relate como é a organização do seu tempo de estudo e trabalho;
- c- Avalie seu percurso formativo, levando em conta suas motivações iniciais e experiências vividas;
- d- Destaque os projetos futuros possibilitados pela formação no curso de Agropecuária;
- e- Caracterize sua vivência e participação na vida social: associativismo, comunidade, sindicato, política, dentre outros.

f- Descreva o campo de atuação profissional do Técnico em Agropecuária no contexto local e regional e suas condições de trabalho.

1. Conte como é o funcionamento do curso (destacando a experiência da Pedagogia da Alternância no que se refere aos conteúdos e temáticas trabalhadas).
 - a) Há participação dos estudantes na escolha das temáticas trabalhadas?

2. Relate como é realizada a organização do tempo de estudo e trabalho;
 - a) de que forma sua participação/autonomia influencia da sua formação?

3. Estabeleça uma análise cronológica de como a sua formação profissional no PROEJA contribui para sua atuação na sua vida social, comunitária e seu no trabalho, antes, durante e depois do curso.

4. Destaque motivações, ações e elementos relevantes que influenciam na sua permanência e no seu desempenho escolar no PROEJA. Relate ações institucionais relevantes para sua permanência e para o seu desempenho no curso (monitoria, nivelamento, assistência estudantil, e outras).

5. Destaque aspectos da formação escolar que ajudaram na sua vivência e participação na vida comunitária, na participação sindical, na atuação política, na tomada de decisões, na exposição pontos de vista, em discussão de assuntos cujo posicionamento e/ou sugestão de ações expressaram a defesa de seus interesses e de sua comunidade.

6. Caracterize como entende o trabalho no contexto atual. Como percebe a atuação profissional do Técnico em Agropecuária? Quais as condições de trabalho desse profissional, quais desafios encontram e quais as possibilidades o campo de atuação oferece? De que forma os conhecimentos científicos e culturais são relevantes para a vivência da profissão

COMANDOS

1- ENCONTRO

- a- Comente sobre o funcionamento do curso relacionando suas atividades cotidianas com a formação escolar;
- b- Fale sobre o processo de construção e avaliação do Plano de Estudos;
- c- Descreva as principais temáticas discutidas por meio do Caderno de Realidades;
- d- Relate como acontece a “Colocação em Comum, a Tutoria Individual, as Visitas Técnicas, os Serões, as Visitas às Comunidades/Famílias e os Cursos de formação complementar;
- e- Relate como realiza a organização do seu tempo de estudo e trabalho;

2- ENCONTRO

- f- Indique, discrimine e justifique suas aspirações formativas (escolares e não escolares), se houver;
- g- Avalie seu percurso formativo, levando em conta suas motivações iniciais e experiências vivenciadas;
- h- Caracterize sua vivência e participação na vida social: associativismo, comunidade, sindicato, política, dentre outros;
- i- Descreva como enxerga o campo de atuação profissional do Técnico em Agropecuária no contexto local e regional e suas condições de trabalho.

3- ENCONTRO

- a- Relate como é realizado o processo avaliativo:
Quais aspectos são considerados na avaliação?
Como você avalia seu desempenho?
- b- Destaque como a formação escolar tem influenciado no seu modo de vida e trabalho, destacando possíveis modificações, melhorias possibilitadas pelo curso.
- c- Indique os fatores que possibilitaram a permanência e desempenho escolar no PROEJA em Alternância.
- d- Construa um mosaico de percepções sobre o lugar onde vive.

APÊNDICE I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Grace Itana Cruz de Oliveira, estudante do Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ Campus I, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Lessa Costa, em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, venho convidá-lo a participar da pesquisa **“Pedagogia da Alternância: a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária, PROEJA, IF Baiano Campus Santa Inês”**”.

O objetivo dessa pesquisa é compreender as questões que envolvem a permanência e o desempenho escolar no curso Técnico em Agropecuária PROEJA, Campus Santa Inês – IF Baiano. A coleta de informações será realizada através de observação exploratória, grupos focais, entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Se você concordar em participar, voluntariamente, do estudo, sua contribuição será de grande importância. Serão assegurados o respeito aos seus direitos, a saber:

- a) garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados;
- a) liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- c) garantia de anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações;
- d) garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa;

Este termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias sendo que uma ficará com o participante e a outra arquivada com a pesquisadora. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentações em eventos. Caso você tenha alguma dúvida, estarei à disposição para esclarecimentos pelos telefones (71)9307-3513 ou (77)9939-7413, ou pelos e-mails graceitana@hotmail.com ou grace.oliveira@ifbaiano.edu.br.

Salvador-Bahia, _____ de _____ de 2015.

Participante da Pesquisa

Grace Itana Cruz de Oliveira - Mestranda

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa- Orientadora

ANEXO I- PARECER CUNSUSTANCIADO CEP - N° 870.656