



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MANUELA TAVARES SANTOS

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE SABERES NO
PROEJA QUILOMBOLA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)- CAMPUS CASTANHAL.**

BELÉM –PA

2013

MANUELA TAVARES SANTOS

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 de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.º Dr.º Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM –PA

2013

MANUELA TAVARES SANTOS

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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr.º Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientador

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Instituto de Ciências da Educação/ICED
Universidade Federal do Pará/UFPA
Avaliador Interno

Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS
Avaliador Externo

Apresentado em: ____/____/____

Conceito: _____

A Deus e a minha família, Natalino (Pai) e Vanda (Mãe), que me deram todas as condições físicas e afetuosas para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, Pai Todo-Poderoso, a quem entreguei este meu projeto profissional, desde o processo de seleção até a defesa; que me ilumina, protege-me, ama-me e me dá força, pois, a cada dia, sinto Sua presença em minha vida.

Pessoas fundamentais em todas as minhas conquistas, meus pais: Vanda e Natalino. Meu porto-seguro, meu braço direito. Não seria a pessoa que sou hoje se não fossem os limites, os “nãos”, o afeto, o amor incondicional de vocês por mim. Obrigada por tudo! Amo vocês!

Aos familiares: irmãs, avós, sobrinhos, tios (as), primos (as) (que não são poucos), que procuraram entender os momentos de reclusão da vida social, principalmente nos últimos meses de finalização da dissertação, que me incentivaram, que torceram para que esse sonho se tornasse realidade. Em especial, minha avó Beatriz, que sempre pediu a Deus e seus santos que intercedessem pelas vitórias de sua neta, mesmo sem entender ao certo do que se tratava...Obrigada Vó! Te amo!

Agradeço especialmente ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, por ter me dado mais esta oportunidade de crescer profissionalmente, pelos ensinamentos éticos, políticos, acadêmicos e, também, pelos momentos de descontração. Agradeço ainda a Maria Auxiliadora, pelo afeto e doçura em aliviar o peso e a responsabilidade de dar conta dos afazeres acadêmicos. Não pode passar em branco também sua alegria nos momentos de confraternização que me fizeram mais feliz.

Agradeço aos professores que não apenas passaram, mas que plantaram suas sementes de sabedoria e exerceram com grande primor a ambiência na Pós-graduação: Terezinha Monteiro, Gilmar Pereira, Olgaises Maués, Ney Cristina e José Bittencourt. Obrigada por todos os ensinamentos e também pelos momentos de crise! Agradeço ainda à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou meus estudos durante o período do Mestrado, sob a concessão de uma bolsa, possibilitando a permanência e os custos dos materiais.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação que, desde 2008, (dois mil e oito) abriu-me as portas para o mundo acadêmico, muito mais do que a graduação. Agradeço de modo especial às pessoas que estiveram presente no início deste percurso, pelas quais guardo um carinho especial: Deusa Lobato, Doriedson Rodrigues,

Heloisa Canali e Sandra Suely. E aqueles que foram se fazendo presente nessa caminhada: Elinilze, Rosineide, Frederico Correa, Adriana Porto, Ana Paula, Riane, João Paulo, Ana Maria, Wanda (....)

Agradeço às amigas para sempre da graduação que estiveram me acompanhando e me dando força na concretização deste objetivo: Adriane Suely, Edileuza Freire, Michele Borges, Iza Prado, Sthefane Suzan e Tereza Queiroz. A amizade é tudo!

A todos da turma de Políticas Públicas Educacionais, mais conhecida com a Nave Louca do Mestrado 2011, pelos momentos de construção acadêmica, pelas aflições partilhadas e pelos momentos de descontração: Áurea Santos, Adelino, Antonilda, Rosângela, Gabriel, Mauro, Sônia Campelo, Leuzilda, Rejane, Grace Kelly, em especial a Carmem Santos e Jaqueline Rodrigues, com as quais dividi as alegrias, as angústias, os segredos, que além de colegas de mestrado, são amigas para sempre. Sem esquecer ainda daqueles que além da Linha de pesquisa marcaram minha vida neste percurso de modo muito positivo: Márcia Mariana, Keite Alice, Débora Campos e Ricardo Pereira. Adorei conhecer e conviver com vocês!

À Secretaria da Pós-Graduação, na pessoa da Ivanilde, que me acolheu com simpatia e alegria. Estendo também o meu agradecimento às bolsistas e ao Coordenador do Programa Profº Drº Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, nas pessoas de Márcia Brito, Nery filho e Gleice Izaura. Obrigada pelo acolhimento, disponibilidade e hospitalidade com que me receberam para que eu pudesse desenvolver este trabalho. Agradeço também aos professores e alunos que se dispuseram a contribuir por meio das entrevistas.

A todos e a todas que de alguma forma contribuíram para que esta dissertação se realizasse.

*O sucesso é construído à noite!
Durante o dia você faz o que todos fazem.
Mas, para obter um resultado diferente da
maioria, você tem que ser especial.
Se fizer igual a todo mundo, obterá os mesmos
resultados.
Não se compare a maioria, pois, infelizmente,
ela não é modelo de sucesso.
Se você quiser atingir uma meta especial, terá
que estudar no horário em que os outros estão
tomando chope com batatas fritas.
Terá de planejar, enquanto os outros
permanecem à frente da televisão.
Terá de trabalhar enquanto os outros tomam
sol à beira da piscina.
A realização de um sonho depende de
dedicação, há muita gente que espera que o
sonho se realize por mágica, mas toda mágica é
ilusão, e a ilusão não tira ninguém de onde
está, em verdade a ilusão é combustível dos
perdedores pois...
Quem quer fazer alguma coisa, encontra um
MEIO.
Quem não quer fazer nada, encontra uma
DESCULPA."*

(Roberto Shinyashiki)

RESUMO

O texto analisa se e como a Pedagogia da Alternância colabora para a integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Castanhal. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada no materialismo histórico-dialético. Problematiza como a Pedagogia da Alternância está se materializando enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais na experiência de formação, do Proeja quilombola? A partir dos referenciais do materialismo histórico, recorre inicialmente à revisão bibliográfica e, posteriormente, faz uso de observações e entrevistas para a realização da pesquisa de campo. Destaca positivamente como resultados mais significativos da pesquisa as considerações de que na realidade pesquisada verificou-se a valorização dos saberes dos alunos, a participação destes nos processos de ensino e aprendizagem, a tentativa de articulação dos saberes com a realidade dos alunos e a referência assumida de formar para a agricultura familiar. Destaca negativamente a separação 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 de compreensão e de trabalho com o tempo-comunidade. Conclui afirmando haver uma tentativa de integração entre os saberes envolvidos no processo de formação dos alunos quilombolas, mesmo com a existência de vários problemas na sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância, Saberes, PROEJA Quilombola.

ABSTRACT

The text examines if and how the Pedagogy of Alternation contributes to the integration of knowledge in PROEJA Quilombola at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA) - Campus Castlebay. This is a qualitative research study, based on historical and dialectical materialism. Discusses how the Pedagogy of Alternation is materializing as methodological guidance for the integration of scientific knowledge with traditional knowledge in the training experience, the Proeja maroon? From the benchmarks of historical materialism, initially uses the literature review and then makes use of observations and interviews for the research field. Highlights positively as the most significant results of the research considerations that actually researched verified the enhancement of knowledge of the students, their participation in the processes of teaching and learning, the attempt of articulating knowledge with the reality of the students and the assumed reference form for family farms. Negatively highlights the separation between theory and practice in teaching, poor training of teachers in relation to the Pedagogy of Alternation, devaluation of reading as formative activity and difficulties in understanding and working with time-community. Concluded by stating there is an attempt of integration between the knowledge involved in the training of students Maroons, even with the existence of several problems in its implementation.

KEYWORDS: Pedagogy of Alternation, Knowledge, PROEJA Quilombola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

.....
10

CAPÍTULO

I

.....
18

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DOS SABERES NO PROEJA QUILOMBOLA

.....
18

1.1 CONCEITO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

.....
18

1.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPLICAÇÕES

.....
23

1.3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –PROEJA

.....
32

1.4 O POVO QUILOMBOLA: A POPULAÇÃO EXCLUÍDA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

.....
39

1.5 OS SABERES TRADICIONAIS E OS SABERES CIENTÍFICOS

.....
45

CAPÍTULO

II

.....
51

CONHECENDO O LÓCUS DE PESQUISA: IFPA CAMPUS CASTANHAL

.....
51

2.1 DE PATRONATO AGRÍCOLA MANOEL BARATA A INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA-CAMPUS CASTANHAL)

.....
51

2.2 ORGANIZAÇÃO

ESTRUTURAL

.....
 54
 2.3A TURMA DE PROEJA QUILOMBOLA

.....
 55
 2.4 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO PROEJA QUILOMBOLA

.....
 56

CAPÍTULO

III

.....
 61

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DOS SABERES: UMA
 RELAÇÃO POSSÍVEL**

.....
 61

3.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS PELOS
 DOCENTES, SOB O ENFOQUE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ÓTICA DOS
 EDUCANDOS

.....
 63

3.2 A VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DA INTEGRAÇÃO DOS
 SABERES

.....
 86

3.3 A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA OS DOCENTES

.....
 102

APROXIMAÇÕES

CONCLUSIVAS

.....
 107

REFERÊNCIAS

.....
 110

ANEXO

.....
 115

INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação do tema “Educação profissional” originou-se a partir da experiência pessoal como bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, no período de março de 2008 a março de 2009, no Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Educação - GEPTTE, tendo como eixo a pesquisa “As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional”, sob a orientação do Professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Após a conclusão do curso de graduação em pedagogia e com o intuito de aprofundar meus conhecimentos, ingressei em um curso de especialização *lato sensu*, a saber, Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Belém, já que a graduação foi carente dessa discussão. No entanto, como o campo de discussão que está mais articulado as minhas pesquisas anteriores, como no Trabalho de Conclusão de Curso e no plano de atividades como bolsista de iniciação científica, era outro, procurei outra especialização na área, sendo esta em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, também no IFPA. A partir de tais experiências e estudos, procurei aliar as duas áreas de atuação em minha dissertação de mestrado.

Em 2010 (dois mil e dez), o Instituto Federal do Pará - Campus Castanhal ofertou uma turma de PROEJA quilombola, que tem como justificativa “atender as demandas das comunidades Quilombolas dos municípios localizados no Nordeste Paraense” (p.1), sendo uma oportunidade para que os povos quilombolas possam se qualificar e ajudar sua comunidade de forma significativa com aquela formação que será adquirida.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA propõe que seja feita a formação regular e técnica daqueles que nela ingressam, objetivando a formação humana e profissional deste indivíduo. Traz como proposta uma política de formação de cidadãos emancipados, preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e de suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente.

É de grande relevância analisar esta temática devido à escassez de estudos e pesquisas voltados para essa área, pois um trabalho acadêmico que envolva políticas públicas, educação

profissional e relações étnico-raciais, mais especificamente de afrodescendentes, não é frequente nos espaços acadêmicos.

Para minha formação acadêmica, procuro pesquisar tal temática por conta de minhas afinidades com os assuntos que são trabalhados, como a Educação Profissional, o Ensino Integrado, as comunidades quilombolas. Vale ressaltar os estudos que venho realizando nestas áreas de conhecimento, por meio das respectivas especializações: em Educação para as Relações Étnico-Raciais e em PROEJA, ambas no IFPA-Campus Belém.

O presente trabalho procura investigar a integração dos saberes científicos aos saberes tradicionais necessários para a educação integral dos alunos do PROEJA quilombola, do curso Técnico em Agropecuária. O tema pode ser considerado raro em relação ao desenvolvimento de pesquisas científicas, por se tratar de uma temática pouco debatida, principalmente no que tange ao público específico, alunos oriundos de comunidades quilombolas, com especificidades e peculiaridades desenvolvidas neste trabalho de formação profissional.

Será feito, inicialmente, um breve histórico do Ensino Médio Integrado, onde será abordado o processo histórico pelo qual a educação profissional brasileira trilhou, com foco nos dois últimos períodos presidenciais (Governo Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002 , e Governo Lula, de 2003 a 2010), que traziam perspectivas contrárias ao projeto de formação profissional em relação ao fortalecimento da Educação Profissional no Brasil. Nos dois mandatos do governo Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2010), por meio do decreto nº 5.154/2004, que torna possível a implementação do Ensino Médio Integrado, esta proposição recupera o princípio da formação integral do ser humano, na perspectiva de que a educação profissional se torne indissociável da educação geral em todos os campos, visando à preparação para o trabalho nos processos produtivos, em todos os processos educativos, como a formação inicial, com o ensino técnico, tecnológico ou superior, na busca por dar ênfase ao trabalho como princípio educativo para superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar tanto como dirigentes quanto como cidadãos.

Nesta perspectiva de Ensino Médio Integrado, em 2005, o Governo lança o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como uma das ações orientadas pela perspectiva de integração.

Segundo Versieux (s/d),o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA tem suas

bases lançadas com o Decreto Presidencial nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004). É um Programa que surge dentro de um contexto de luta pela superação da histórica dicotomia entre formação profissional e educação geral. Assim, este Programa tem a pretensão de reparar os atrasos escolares de jovens e adultos que não conseguiram terminar seus estudos e, em razão disso, culminaram com a certificação profissional em nível técnico, com vista à empregabilidade¹ deste público-alvo.

Em seu documento base, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) propõe que seja feita a formação regular e técnica daqueles que nela ingressam, com o objetivo de promover a formação humana e profissional deste indivíduo e, posteriormente, receber a certificação pelo ensino médio e pelo ensino técnico. Traz como proposta uma política de formação de cidadãos críticos preparados para atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e de suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. Assim, Moura (2006, p.12) diz que:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania.

Neste sentido, o PROEJA tinha como missão formar trabalhadores não só com o objetivo de inserção no mundo do trabalho, mas ainda para a formação do indivíduo capaz de se reconhecer na sociedade e, com isso, se tornar um cidadão crítico acerca da realidade na qual está inserido.

No que diz respeito ao povo quilombola, este Programa deveria ampará-los para que pudessem desenvolver de forma sustentável a economia da região e, ainda, subsidiar uma formação de caráter humanizador e promover a formação integral dos sujeitos envolvidos.

A escolha do IFPA Campus Castanhal para a realização da pesquisa se justifica por ser a única no Estado Pará a oferecer este Programa voltado para a comunidade Quilombola. No ano de 2010 teve sua primeira oferta voltada para tal público, com aulas iniciadas em abril daquele ano e disponibilidade do curso de Técnico em Agropecuária para os seguintes municípios paraenses: Acará, Ananindeua, Abaetetuba, Castanhal, Concórdia do Pará,

¹ Condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho. (FIDALGO & MACHADO, 2000)

Inhangapi, Irituia, Ipixuna, Paragominas, Igarapé Miri, Santa Luzia, São Miguel, Santa Izabel, Tracuateua, Moju, onde haja comunidades quilombolas.

Vale ressaltar que esta turma de PROEJA Quilombola foi ofertada pelo IFPA -Campus Castanhal precedida de um processo seletivo, que consistiu em uma prova (redação) e um questionário sócio-econômico. As comunidades quilombolas da região foram informadas e os interessados participaram da seleção. A formulação de todo o curso foi elaborada pelos docentes e técnicos pedagógicos da Instituição, sem a participação dos quilombolas. Atualmente, o curso está em sua terceira turma.

Ao trazer para o cerne da discussão a Pedagogia da Alternância, base metodológica do PROEJA Quilombola, Teixeira *et al* (2008) relatam que um pequeno grupo de agricultores franceses insatisfeitos com o sistema educacional de seu país que não atendia as especificidades de uma Educação para o meio rural iniciou, em 1935, um movimento que resultou no surgimento da Pedagogia da Alternância. Esse grupo enfatizava a necessidade de uma educação escolar que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para os desenvolvimentos social e econômico da sua região. No ensino organizado por esses agricultores, com o auxílio de um padre católico chamado Abbé Granereau, alternavam-se tempos em que os jovens permaneciam na escola – que naquele primeiro momento consistia em espaço cedido pela própria paróquia – com tempos em que estes ficavam na propriedade familiar. No tempo na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola; no tempo na família, os pais se responsabilizavam pelo acompanhamento das atividades dos filhos, cuja ideia básica era conciliar os estudos com o trabalho na propriedade rural da família. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico.

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou a então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, esta última no município de Anchieta. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação dos seus níveis cultural, social e econômico (PESSOTTI, 1978 apud TEIXEIRA et al, 2008).

Diante deste contexto, a Pedagogia da Alternância passa a ser cada vez mais difundida nos meios de educação do campo. É necessário esclarecer que, de acordo com Hage (2012), várias iniciativas em educação popular e educação do campo vivenciam a alternância

pedagógica como proposta pedagógica e metodológica que se adaptam às necessidades de formação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores rurais nos diversos agrupamentos e movimentos sociais. Assim, a Pedagogia da Alternância passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural. É considerada uma metodologia que procura integrar os diversos segmentos intelectuais à empiria realizada no *lócus* de desenvolvimento do processo de aprendizagem. Portanto, tem-se como objeto de pesquisa deste projeto a pedagogia da alternância na integração de saberes.

A partir deste objeto e da discussão já apresentada, procura-se compreender como a Pedagogia da Alternância está se materializando enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais na experiência de formação do Proeja quilombola?

A partir desta problemática, definem-se os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar se e como a Pedagogia da Alternância colabora para a integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal Do Pará (IFPA)- Campus Castanhal

Específicos:

- Identificar as especificidades deste método na turma de PROEJA Quilombola;
- Verificar e analisar quais as estratégias de ensino experimentadas nesta formação, com enfoque na pedagogia da alternância;
- Verificar e analisar as dificuldades e avanços das experiências de integração dos saberes científicos aos saberes tradicionais na realidade pesquisa, orientada pela Pedagogia da Alternância.

Em relação ao aporte metodológico da pesquisa, teve-se como opção teórico-metodológica a abordagem no materialismo histórico-dialético, pois, como diz Frigotto (1991), a dialética materialista histórica assume postura ou concepção de mundo, enquanto um método que permite uma apreensão radical que vai da raiz da realidade e enquanto práxis na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Assim, considera-se que o objeto de estudo tem possibilidades de ser explorado de acordo com a perspectiva apresentada.

Frigotto (1991, p. 16) explica ainda que

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá pela práxis. A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Diante do exposto, pode-se articular o objeto de estudo com esta abordagem, que preconiza a práxis, já que a Pedagogia da Alternância visa a integração teoria e prática, na busca do alcance da práxis.

A pesquisa foi desenvolvida conforme as etapas a seguir:

Primeiramente, utiliza-se a revisão bibliográfica para recuperar as discussões que estão sendo feitas em âmbito acadêmico sobre o tema, o que favorece a problematização aqui construída para identificar possibilidades metodológicas de tratamento da temática e para identificar referências teóricas capazes de dar suporte teórico a análise dos dados relativos ao objeto.

Em seguida, após a revisão bibliográfica e a definição, a partir desta, das categorias prévias, desenvolve-se a pesquisa empírica, composta de observação não participante que, de acordo com Haguette (1987, p. 62), “é um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica”. A autora esclarece que o observador deve desempenhar uma função investigativa para coletar os dados, sistematizá-los e trazer tais resultados para o relatório de pesquisa que está sendo construído. Segue abaixo o roteiro de observação utilizado para a coleta de dados.

Roteiro de Observação

- O planejamento dos tempos (escola e comunidade) realizados pelos docentes e discentes;
- Os procedimentos metodológicos adotados pelos professores da turma para a concretização da integração dos saberes;
- As relações entre os saberes científicos trabalhados em sala de aula, no tempo escola, e os saberes com os saberes trazidos pelos alunos de suas vivências na comunidade quilombola (tempo-escola);
- As relações entre os saberes empíricos advindas das vivências dos alunos e os saberes científicos adquiridos no tempo-escola (tempo-comunidade).

Na continuidade da pesquisa de campo, realizou-se a entrevista semi-estruturada. Haguette (1987, p. 77) defende que na entrevista “temos que reconhecer que estamos

recebendo meramente o retrato do que o informante tem de seu mundo, cabendo aos pesquisadores avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a “realidade objetiva”, ou factual”. Sendo assim, relacionando com o nosso objeto, a entrevista será utilizada para demonstrar como ocorre este processo, quais os procedimentos metodológicos usados pelos docentes para que haja esta integração dos saberes e, ainda, para identificar a formação que se atribui a estes discentes, por meio da pedagogia da alternância.

A entrevista foi realizada com 11 (onze) pessoas, dentre elas: 6 (seis) professores e 5 (cinco) alunos, com o intuito de saber se a integração destes saberes está se dando de fato dentro da perspectiva adotada pela Instituição, colocando tanto a visão do professor quanto do aluno quilombola a respeito do assunto abordado. Foram delimitados tais números de participantes com a opção de se trabalhar por amostragem, por se tratar de um corpo técnico extenso e de alunos numerosos. A identificação dos entrevistados foi feita por codinomes, para mantê-los no anonimato. E a seleção dos entrevistados foi feita por indicação da equipe técnica (aqueles docentes que estão trabalhando há mais tempo com a turma) e, em relação aos alunos, foram escolhidos por meio das observações realizadas nas aulas e indicação dos professores, sendo entrevistados aqueles que mais se destacam na turma e aqueles engajados em sua comunidade e na turma.

No primeiro capítulo, foi trazida a fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise dos dados. Este capítulo se subdividiu da seguinte forma:

- No 1º (primeiro) item, apresenta-se uma breve discussão acerca do Ensino Médio Integrado para compreender o surgimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, ainda, explicar a concepção de integração trabalhada no decorrer do texto;
- No 2º (segundo) item explica-se a Pedagogia da Alternância, desde o seu surgimento até sua chegada ao Brasil, onde se discute seu conceito, sua proposta pedagógica para a formação do homem do campo no sistema de ensino Brasileiro e, ainda, confronta-se com as concepções capitalistas inseridas no mercado de trabalho urbano;
- No 3º (terceiro) item, aborda-se o surgimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no intuito de esclarecer seus pressupostos, concepções, formação do currículo e sua relação com a Pedagogia da Alternância.

- No 4º (quarto) item, discorre-se sobre a trajetória histórica de exclusão social que os afrodescendentes sofreram na sociedade brasileira, detendo-se ao período após a Abolição da Escravidão até os dias atuais, onde se busca retratar, também, o crescimento do Movimento Negro pela luta da igualdade racial no Brasil.

- No 5º (quinto) item, trata-se da conceituação de saberes para que se tenham os referenciais necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se a Instituição a ser pesquisada: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Castanhal. Mostra-se um breve histórico do local, sua estruturação até abordar o curso de PROEJA Quilombola.

No terceiro capítulo, têm-se os relatos e depoimentos dos docentes e discentes do PROEJA Quilombola. Neste capítulo, tem-se o resultado do que se propõe a pesquisar: A Pedagogia da Alternância na integração dos saberes da turma de PROEJA Quilombola. Este capítulo foi subdividido em 3 (três) itens, que são

- Os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos docentes, sob o enfoque da Pedagogia da Alternância, que consiste na análise dos dados sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelos docentes em suas aulas;

- A visão dos professores e alunos acerca da integração dos saberes em uma análise sobre a percepção docente e discente acerca da integração de saberes, a partir da metodologia utilizada;

- A concepção de Pedagogia da Alternância para os docentes, onde se verifica se a concepção dos professores está condizente com o que aponta a literatura do assunto tratado.

Assim, espera-se contribuir para o estudo na área de Pedagogia da Alternância, Educação do Campo, PROEJA, Quilombolas e Saberes.

CAPÍTULO I:

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DOS SABERES NO PROEJA QUILOMBOLA

Este capítulo aborda inicialmente breves histórico e conceituação acerca do Ensino Médio Integrado. Em seguida, discorre-se sobre o objeto desta pesquisa, a Pedagogia da Alternância, a fim de trazer esclarecimentos acerca de sua compreensão e prática no ambiente educacional. Será trabalhado, a seguir, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, mais especificamente, a população quilombola, que é o público a ser considerado na análise do Programa em tela. Finalmente, aborda-se a discussão sobre os saberes científicos e os saberes tradicionais.

1.1 CONCEITO SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, a educação profissional é apresentada como uma modalidade educacional voltada para “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39). Em se tratando especificamente da educação profissional, a LDB direciona possibilidades de “integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou através de outras possibilidades de educação continuada, em instituições especializadas ou no local de trabalho” (art. 40).

Ainda em relação à LDB 9394/96, no que diz respeito à educação profissional, há, também, a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos para o Ensino Médio, antigo 2º grau, de caráter técnico), “além dos cursos regulares”, passaram a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (art. 42). Assim, observa-se que a possibilidade prevista na LDB de que o ensino médio deveria preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é uma das possibilidades de organização da educação profissional evidenciadas na legislação.

É importante ressaltar a trajetória da Educação Profissional na sociedade Brasileira a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, até a implantação do Ensino Médio Integrado, no Governo Lula.

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), em relação à Educação Profissional no Brasil, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que versam, sobre a educação profissional. Vê-se o que diz o Decreto:

Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Pode-se dizer que o Decreto nº. 2.208/97 não somente proibiu a formação integrada nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, mas regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, por conta das necessidades do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). A política educacional pública entre as várias possibilidades de organização da educação profissional, principalmente nas redes estaduais, foi taxativa: prevaleceu a oferta de cursos básicos e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, o que ocasionou a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de cunho profissional.

No Governo Lula (2003-2010), o Decreto nº 5.154/2004 passa a vislumbrar a integração, na tentativa de resgatar a ideia da base unitária do ensino médio, que pudesse dar conta da diversidade brasileira, mesmo que viesse a permitir a formação específica para as profissões técnicas. “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43).

Ramos (2009), por outro lado, aponta três sentidos de integração que se complementam: o primeiro sentido como concepção de formação humana; o segundo sentido como forma de relacionar o ensino médio e educação profissional; e o terceiro sentido como relação entre parte e totalidade na proposta curricular omnilateral, balizando ensino médio integrado nesta discussão como concepção de formação humana. De acordo com Ramos (2009,p. 147), a integração, no primeiro sentido, possibilita:

[...] formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Ciavatta (2005, p. 84), ao fazer remissão ao sentido de integrar, explica que:

o termo se remete ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Assim, pode-se dizer que integrar traz a tona o sentido de completo, diante do desenvolvimento da formação do ser humano. A partir do que foi colocado nesse breve histórico da proposta de Ensino Médio Integrado, apresenta-se o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 17) defendem o que seja integrar na perspectiva de formação integrada:

O que é integrar? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, com o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busca enfocar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

É neste sentido que a educação profissional no Brasil passa por uma modificação em suas concepções e princípios norteadores e propõe a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, com o intuito de formar trabalhadores que possam ser tanto dirigentes quanto cidadãos. Porém, é necessário cuidado, pois o Ensino Médio Integrado não assegura a superação da dualidade educacional existente, pois, como afirma Cardozo (2009, p. 13):

Deve-se ter cuidado com as propostas e experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloqüentes favoráveis à formação integral do homem,

fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego.

É necessário cautela e atenção ao por em prática o Ensino Médio Integrado para que não deixe se levar pelos ditames mercadológicos do capital e, conseqüentemente, desvirtuar-se dos princípios norteadores da integração nesse contexto.

Em relação à ideia que se busca difundir sobre a formação integrada, Ciavatta (2005, p. 88) sugere:

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Com formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Com a formação integrada, espera-se que o aluno possa se tornar não apenas mais um trabalhador, mas um cidadão comprometido com a sociedade na qual está inserido, para que exerça sua cidadania, a fim de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

Dentro da discussão de ensino médio integrado, é preciso que se conceitue o que venha a ser Educação Integral, ideia que está atrelada às concepções e princípios do Ensino Médio Integrado. No decorrer do texto, a ideia de educação integral se faz muito presente. Assim, coloca-se a definição de educação integral para Bárbara (2005, p.66), defendendo que:

A educação integral consiste numa proposta de educação que envolva as dimensões da formação geral, política e profissional, sendo desencadeada a partir da realidade dos educandos, incorporando os seus conhecimentos acumulados em suas experiências de vida, com o objetivo de criar condições para que tais saberes e conhecimentos sejam constantemente ampliados e enriquecidos de forma significativa.

A mesma autora continua sua explicação sobre a Educação Integral para esclarecer que esta proposta é fundamentada na visão de homem como ser que se constitui historicamente, como produtor de bens, de cultura e de conhecimento e que, portanto, concebe o trabalho como atividade pela qual o homem transforma a natureza e se constitui sujeito histórico. Assim, os conhecimentos acumulados historicamente são trabalhados de forma integrada à realidade concreta. “O indivíduo passa a perceber a realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão,

sem que se entenda, ao mesmo tempo, a sua relação com o conjunto.” (BÁRBARA, 2005, p.68).

A educação integral baseia-se na articulação educação e trabalho em uma perspectiva histórico-social, que possa elencar o desenvolvimento das habilidades políticas, sociais culturais e de seus saberes, estabelecidos a partir das relações sociais em que o indivíduo está inserido, não obtendo uma educação reduzida ao utilitarismo e imediatismo do mercado, que fazem o cidadão enxergar apenas a sua necessidade de subsistência, de acordo com o mercado de trabalho e a sociedade capitalista.

Referência no contexto de Educação Integral, Gramsci (1982) defende que a escola não pode ser socialmente qualificada ou discriminatória, mas deve conduzir a educação de modo que indivíduo possa tornar-se dirigente. Assim, Gramsci (1982, p. 63) propõe que:

A escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Esta escola deve estar fundamentada na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial e deve funcionar em estreita relação com a vida coletiva.

Ensino Médio Integrado, Educação Integral, Escola Unitária. Estas concepções e princípios convergem no contexto atual da educação brasileira para uma mesma proposta de educação, apesar de não ser a mesma coisa. Convergem na ideia de que a escola deveria ter uma formação que pudesse englobar todos os conceitos, princípios e pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional, entre o fazer e o pensar, entre as ciências e as culturas locais.

Tendo como base os princípios da Escola Unitária, vários estudiosos e educadores brasileiros construíram o que se conhece hoje como uma pedagogia de base socialista. Portanto, pode-se dizer que o Ensino Médio Integrado é também um projeto político e pedagógico, não apenas um método de ensino.

Nesta perspectiva de outro modelo de formação humana, discorre-se a seguir sobre a Pedagogia da Alternância, compreendida aqui como uma possibilidade metodológica de Ensino Integrado, a fim de que se possa entender seu surgimento, sua metodologia e seus pressupostos, na obtenção de outra forma de educar para o trabalho e para o mundo

1.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: EXPLICAÇÕES

Pretende-se, nesta seção, explicitar em que consiste a Pedagogia da Alternância e sua origem até sua chegada ao Brasil, suas especificidades ao se instalar neste lócus de pesquisa, o IFPA-Campus Castanhal.

Para que se possa entender a trajetória da Pedagogia da Alternância, é necessário esclarecer brevemente a relação desta com a Educação do Campo.

Entende-se que os centros urbanos são estereotipados como modelos de civilização, enquanto que o meio rural carrega o estereótipo de lugar atrasado, primitivo. Neste sentido, Begnami e Menezes Neto (s/d) defendem que educação do campo parte do pressuposto que o saber está no campo e na cidade e que é possível e necessário o diálogo entre os saberes dos diversos sujeitos em seus múltiplos espaços, considerando como ultrapassada e intolerante a dicotomia entre campo e cidade. Percebe-se que cada espaço, seja a cidade ou o campo, tem sua relevância, saberes próprios de cada um. No entanto, ainda persiste a ideia de que o atraso e a ignorância são rótulos historicamente colados ao povo do campo (RIBEIRO, 2010). É na tentativa de romper com este paradigma que a Educação do Campo passa a ser cada vez mais desenvolvida, desligando-se dos estereótipos urbanos e segue na construção de um novo caminho em busca da formação que satisfaça as necessidades do homem do campo.

É necessário, ao relacionar a busca por uma pedagogia para a Educação do Campo, pensar uma prática pedagógica que ultrapasse o saber individual e egocêntrico, buscando uma nova concepção de mundo, de sociedade. Ou seja, a Pedagogia da Alternância não é apenas um método em que tempos teóricos e tempos práticos organizados em um plano didático acontecem sucessivamente. Esta Pedagogia poder ser considerada como uma alternativa para que ocorra uma forte interação entre os dois momentos de atividade nas diversas dimensões educativas. (RICKMANN NETO, 2012)

A educação no campo não pode ser trabalhada da mesma forma que se efetiva na área urbana, pois é necessário que se leve em consideração suas especificidades locais, que proporcionam outro tipo de formação que não seja aquela que contemple os ditames do sistema capitalista, de reprodução das desigualdades, que disseminam a sociedade capitalista urbana. Para Nascimento (2005), a educação básica do campo é a busca por uma educação específica e alternativa para o meio rural, com a implantação de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada. Neste sentido, a educação do campo deve estar dialeticamente ligada a um projeto popular de educação e de desenvolvimento para o país. E se vislumbra a Pedagogia da Alternância como este projeto popular de educação que possa atender ao processo de educação para a população rural brasileira.

Para superar o desafio do acesso à educação escolar para a população do campo, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos integrado à qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares: o Saberes da Terra, criado para enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade, reconhecendo as necessidades próprias e a realidade diferenciada da população do campo. (SECAD, 2007)

De acordo com o Ministério da Educação, especificamente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007), o programa estimula e apóia o fortalecimento e a ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens agricultores familiares no sistema público de ensino. Realiza-se uma parceria entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Agrário e da Cultura e ainda envolve parcerias locais entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, organizações não governamentais e movimentos sociais e sindicais do campo.

A organização curricular do Programa Saberes da Terra, indicada no projeto-base, respeita o ciclo de produção e as culturas das populações relacionadas com o campo e possibilita ao aluno (jovem ou adulto) elevar sua escolaridade, ao mesmo tempo em que se qualifica profissionalmente, de acordo com os princípios da Pedagogia da Alternância e tendo o trabalho como princípio educativo. (SECAD, 2007). E, ao final do curso, os concluintes receberão certificação em Ensino Fundamental, com Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural. A certificação será de responsabilidade das escolas estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), seguindo a regulamentação da instituição certificadora.

A partir da necessidade de se preservar as raízes do povo do campo, e ainda de formar sujeitos capazes de continuar desenvolvendo suas atividades profissionais, com perspectiva de crescimento em sua região, é que os profissionais da Educação do Campo viram a necessidade de outra pedagogia capaz de dialogar com os saberes e conhecimento da população do campo. Pode-se dizer, então, que assim nasceu a Pedagogia da Alternância no Brasil e foi adotada por mais de 250 Centros de Formação por Alternância, presentes em todas as regiões do Brasil, e que há mais de 40 anos de experiência continua sendo aprovada pelas comunidades onde estão inseridas. (BEGNAMI E MENEZES NETO, s/d)

De acordo com Nosella (2007), a Pedagogia da Alternância teve origem a partir da vivência de Abbé Granereau, nascido em 1885, na França. Um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural e que viveu pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhou a mesma vida, carregou o

mesmo passado de injustiça e sofreu as mesmas pressões. No entanto, a Pedagogia da Alternância sofreu transformações em seu formato, de acordo com seu espaço de execução.

De acordo com Ribeiro (2010), no decorrer dos anos, a Pedagogia da Alternância na França e no Canadá acabou assumindo a forma de ensino na escola, em combinação com estágio em empresas, fugindo ao seu propósito original, que estava balizado na educação do campo. Acabou por assumir uma proposição que foca na proposta educacional em atenção aos interesses das empresas, culminando na produção do modo capitalista.

No trecho a seguir, Nosella (idem) descreve a trajetória do surgimento da Pedagogia da Alternância:

O Abbé Granereau, nascido em 1885, na França, preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, em relação ao problema do homem do campo. Para ele, o Estado, por meio dos professores, incentivavam os filhos dos agricultores a deixarem a roça e buscar melhoria de vida no centro urbano, pois só assim se tornariam sábios e instruídos em desprezo ao meio rural, considerado o oposto de sabedoria, ciência, sucesso e ainda enfatizava a separação entre cultura e agricultura.

O jovem Granereau esbarrava, de um lado, em um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para um modelo escolar urbana; e, de outro lado, em uma igreja intencionalmente voltada para homem do campo, mas sem nenhum modelo educacional capaz de responder de modo real aos problemas da lavoura. Havia apenas uma única solução: instituir uma nova educação.

Em 1911, Abbé Granereau fundou um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, ele chegou à conclusão que o problema agrícola nada mais era que um problema de escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes para atuar em pequenas empresas rurais. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Depois de muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. Abbé Granereau mostrou a Igreja, o presbitério, a casa paroquial e enfatizou que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína, remontando ao ambiente rural e foi neste espaço que começou a primeira 'Maison Familiale' ou Escola da Família Agrícola (NOSELLA, 2007).

Em seguida, as coisas aconteceram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Depois de uma franca conversa entre o sacerdote e alguns agricultores, chegaram a um consenso: os jovens

permaneceriam unidos uns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfez aos agricultores e aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizaria os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A Escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, de a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada. Portanto, desde o começo, nasceu a idéia de alternância: uma semana por mês na casa do padre. Não havia outro professor a não ser o padre. Os cursos não possuíam nenhum currículo pré-formulado: chegava à casa do padre por correspondência um material dos cursos de agricultura por um Instituto católico, que tinha cursos de agricultura por correspondência. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral consistia em uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão entrava muito assunto religioso, de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo, etc. (Idem)

Mais tarde, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, mas a equipe ainda era pequena e o programa era seguido pelo curso de correspondência. Essa fórmula de “Maison Familiale” continuou quase a mesma até os anos 1942/43, quando as “Maisons Familiales” começaram a esquematizar um currículo próprio e mais complexo. Também a idéia de internato começou desde a primeira experiência, ou seja, o fato dos jovens não voltarem para casa cada dia e sim de pernoitarem na casa do sacerdote.

Em 1937, após 2 anos do começo da Escola, os jovens ficavam na “Escola” só meia semana por mês, porque eles estavam muito atarefados na lavoura. Depois de mais dois anos, a permanência na Escola voltou a uma semana completa por mês e já existiam três turmas (classes ou séries): 1º ano, 2º ano e 3º anos que se revezavam. Vale ressaltar que o surgimento da alternância se deu, inicialmente, na França e se espalhou por outros países, como a Itália, nos anos de 1960 e, em seguida, na África, mais precisamente no Senegal, mas em cada lugar houve adaptações da metodologia para a realidade local. (Idem)

No mesmo período, entre os anos de 1960 e 1970, Brasil e Argentina iniciaram suas experiências das Casas Familiares Rurais e, talvez, em termos de estruturação e fundamentação pedagógica, superou a experiência brasileira. Argentina (APEFA) e Brasil (MEPES) mantiveram sempre um intenso intercâmbio. E, além de Argentina e Brasil, outros grupos introduziram a experiência: Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile, etc. (IDEM)

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou a então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta - ES. O objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico (TEIXEIRA et al, 2008 apud PESSOTTI, 1978).

De acordo com Gimonet (2007, p.16):

A formação por alternância obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente.

É neste movimento dialético que a alternância se desenvolve, relacionando as vivências com as teorias acadêmicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho em que se propõe a executar.

Ao se retomar Nosella (2007), verifica-se que este explica, em síntese, que a Pedagogia da Alternância se trata de uma Escola que tem como objetivo fundamental provocar uma mudança social, mas o objetivo técnico ou de maior produção ou profissionalizante não é considerado prioritário. Ou seja, a Pedagogia da Alternância pretende, primeiramente, provocar uma mudança social no indivíduo, e coloca em segundo plano a formação técnica e profissional, considerada com uma consequência do objetivo primordial.

Para Scalabrini e Cordeiro (2007), a pedagogia da alternância consiste em uma metodologia utilizada nas propostas educacionais dentro do território brasileiro para promover a formação integral dos alunos do campo, relacionada à realidade, e cria alternativas de geração de renda, na busca do desenvolvimento sustentável, através da criação de condições de se fixar ao meio rural com qualidade de vida. Assim, percebe-se que seu desenvolvimento no Brasil está focado para a educação do campo. É importante, no entanto, esclarecer algumas diferenças de execução da Pedagogia da Alternância entre os países que aderiram à Pedagogia da Alternância.

Segundo Ribeiro (2001, p.133),

[...] a Pedagogia da Alternância, em alguns países como França e Canadá, assume a forma de ensino, na escola, combinando com estágio, em empresas, fugindo ao seu propósito original, quanto porque se impõe a inclusão da educação rural/do campo como componente imprescindível a ser considerado na formação de professores [...]

Assim, percebe-se uma distorção da proposta inicial dos objetivos de formação da Pedagogia da Alternância, deturpados a partir de sua prática de cunho essencialmente capitalista em outros países europeus. Até o que foi possível conhecer/estudar sobre a prática da Pedagogia da alternância no Brasil, seus fundamentos ainda permanecem voltados para uma proposta de formação humana que seja diferenciada, com vistas à formação ampla do trabalhador.

Outra referência à Pedagogia da Alternância nessa perspectiva capitalista encontra-se no Dicionário de Educação Profissional, onde Fidalgo e Machado (2000, p.238) dizem que:

Refere-se à variação prevista para um processo educativo, às sucessões repetidas, dentro de uma ordem regular, de experiências pedagógicas desenvolvidas em ambientes diferentes, no caso, o do trabalho e o da escola. Trata-se de uma estratégia de formação profissional desenvolvida a partir da cooperação entre instituições de ensino e de trabalho (empresas, hospitais, unidades de agricultura familiar, etc). A alternância repousa na ideia de estágios no local de trabalho, associados a uma formação dentro de um organismo escolar habilitado. O princípio da formação em alternância tem como um exemplo bem desenvolvido o sistema dual alemão. Para alguns, a pedagogia da alternância é a ingerência do empresariado na educação e vem sendo estimulada por organismos internacionais. Ela tem sido resgatada pelo modelo de competências, que enfatiza a aprendizagem na situação prática de trabalho, conferindo à empresa o papel de organização 'qualificante'.

Diante do exposto, é possível perceber que ao longo do processo de execução da Pedagogia da Alternância, esta sofreu modificações de acordo com os princípios que norteiam a lógica mercadológica que a educação exerce, formando trabalhadores que atendam as exigências do mercado capitalista.

Scalabrini e Cordeiro (2007) explicam que a articulação entre a teoria e a prática se concretiza nos momentos de formação dos educandos que se dá em períodos distintos (tempo escola) e nos momentos de desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e interação com a comunidade (tempo comunidade), ou seja, na alternância, a interação entre os saberes é elemento fundamental para que sua metodologia seja efetivada.

Explicou-se, no decorrer do texto, que a alternância possui dois momentos: o tempo-escola e o tempo-comunidade. Para Silva (2007), o principal objetivo do tempo comunidade é proporcionar um espaço de ensino e aprendizagem baseado no cotidiano dos educandos e de seu mundo do trabalho. Baseado nesse processo, os educandos orientam os trabalhos do

tempo comunidade, pois, ao auxiliarem as práticas educativas dos professores, tornam-se os responsáveis pela prática educativa nos projetos dos educandos. E afirma ainda que o tempo comunidade é a continuação do tempo escola, haja vista que o educando só desenvolverá os trabalhos se tiver participado das disciplinas ministradas pelos educadores, pois os roteiros de pesquisa são amparados nos conteúdos temáticos dessas disciplinas.

Nascimento (2005) esclarece que a Pedagogia da Alternância é adotada por três modelos diferentes com objetivos diferenciados. São elas: as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs). A seguir, será explicitada a diferença entre esses três modelos:

- **Escolas Famílias Agrícolas (EFAs):** Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado nas Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Possui, também, a formação técnica tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica, no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.
- **Casas Familiares Rurais (CFRs):** As CFRs têm como prioridade a formação técnica do educando/a. Existem casos do jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.
- **Escolas Comunitárias Rurais (ECRs):** Estão localizadas no Norte do Espírito Santo – ES. Na Bahia, também existem muitas experiências. Possuem as mesmas características metodológicas das EFAs, no entanto, são grupos autônomos que estão ligados a movimentos sociais e eclesiais que pressionam o poder local para realizar a implantação e a aprovação da Pedagogia da Alternância para que a experiência possa ter validade. Por isso, muitas experiências surgem com o apoio das prefeituras locais, bem como do Governo do Estado.

O aluno que adquire uma formação pautada na Pedagogia da Alternância é chamado de alternante. Segundo Gimonet (2007, p.20),

[...] este aluno não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e um território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem.

É de fundamental importância a relação entre escola, aluno e comunidade para que todos sejam beneficiados nesta relação de aprendizagem para a vida em sociedade. Neste sentido, Gimonet (2007) atenta para que não se confunda a formação por alternância e a formação parcial, não se acomodando em somente fazer sucessões de tempos de trabalho

prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que aconteça a formação alternada.

Na concepção de Gimonet (2007, p.120), podem surgir verdadeiras e falsas alternâncias, como os três grandes tipos de alternância, denominadas por:

1) a falsa alternância: também denominada de alternância justaposta, que coloca períodos em empresas no curso de formação ou faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação entre si; 2) a alternância aproximativa: cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto coerente. No entanto, trata-se apenas de mais uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma real interação entre eles, e ainda sem que os alternantes tenham condições de agir sobre a realidade, ficando apenas no campo da observação; 3) A alternância real: também chamada de alternância integrativa, não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência, privilegiando o projeto pessoal e colocando o formando como ator envolvido em seu meio.

Silva (2007), ao esclarecer acerca dos tempos escola e comunidade, explica que os alunos depois de retornarem para o tempo escola ajudam a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, pois todos têm a oportunidade de socializarem suas pesquisas e fazerem com que haja uma troca de experiências e, conseqüentemente, de saberes entre os alunos, entre educandos e professores, o que contribui, assim, para que o ensino não fique fragmentado, ou seja, todos os atores do projeto têm a oportunidade de conhecer a cultura de diferentes projetos.

É neste sentido que acreditam que o tempo comunidade é complementar ao tempo escola. E são complementares, a partir do momento que, no primeiro o discente aprende uma educação sistemática voltada para o acúmulo de conhecimentos, enquanto que, no segundo, estes constroem seus conhecimentos amparados nas orientações dos educadores no decorrer do tempo escola. Assim se constrói uma educação que visa a formar sujeitos que acreditam que o campo também é um espaço de homens e mulheres que merecem ser vistos como construtores de uma nova história (SILVA, 2007).

Ainda com foco nos tempo-escola e tempo-comunidade, Trindade e Vendramini (2011) explicam tais momentos como os espaços de aprendizagem que dizem respeito aos locais onde a formação acontece, como, por exemplo, a escola e a propriedade agrícola. Os tempos consistem em períodos de permanência dos educandos nesses espaços, onde são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Após um período de permanência na escola, que pode ser de uma semana a quinze dias em

regime de internato, ocorre um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade. Assim é a alternância.

De acordo com Nascimento (2005), a Pedagogia da Alternância, ao surgir, tinha três objetivos formativos como característica: 1) Formação técnica e prática voltada para a aprendizagem da agricultura; 2) Formação geral ou, como se pode chamar hoje, formação integral, que compreende a assimilação dos conhecimentos teóricos globais e, principalmente, locais; 3) Formação humana centrada em valores cristãos.

Neste sentido, pode-se compreender a importância desta didática desenvolvida para a formação educacional do homem do campo brasileiro, que valoriza suas vivências, seus saberes, sem menosprezá-los, e com a possibilidade de integração com os saberes acadêmicos que a educação regular oferece. Assim, busca-se verificar se estes saberes necessários para a formação do ser humano estão sendo integrados de modo a formá-los para a vida.

É importante enfatizar que a Pedagogia da Alternância não é apenas voltada para a educação do campo, pois, como já mostrado anteriormente, em outros países, sua origem foi descolada para o contexto urbano, industrial, capitalista e adquiriu um formato de estágio em empresas e retornou suas experiências para a escola, e vice-versa.

No que diz respeito à educação do campo, Rickimann Neto (2012) explica que a Educação do campo é construída a partir da diversidade de populações do campo: comunidades negras rurais, quilombolas, bóias frias, assalariados rurais, posseiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, agricultores familiares, vileiros rurais, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, entre outros. Assim, o projeto de educação do campo tem a pretensão de contribuir para construção de outra lógica nas relações socioambientais pautada na cidadania e sustentabilidade, em termos econômicos, sociais e culturais.

Como, geralmente, a Pedagogia da Alternância nos moldes de sua origem (como já foi tratada anteriormente) é trabalhada nos espaços de formação voltados para a Educação do campo, o Instituto Federal do Pará- Campus Castanhal, traz em suas práticas educativas esta metodologia, pois, antes de se tornar Instituto Federal, esta instituição era denominada de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e desenvolvia também seu trabalho por meio desta metodologia.

A Pedagogia da Alternância, portanto, surgiu a partir da necessidade de haver outro tipo de educação, que não fosse pautada na educação formal realizada nos centros urbanos. Esta educação precisava levar em consideração as especificidades da região, da vivência do

seu povo, da tradição e da cultura local, que possibilitasse significativo processo de aprendizagem para aqueles que quisessem permanecer em sua região.

Em síntese, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de ensino que pretende, primeiramente, provocar uma mudança social no indivíduo, colocando em segundo plano a formação técnica e profissional, considerada com uma consequência do objetivo primordial. Consiste em um movimento dialético onde as vivências são relacionadas às teorias acadêmicas necessárias ao desenvolvimento do trabalho que se propõe a executar; busca promover a formação integral dos alunos do campo, relacionada à realidade, para criar alternativas de geração de renda e gerar o desenvolvimento sustentável, a fim de criar condições de se fixar ao meio rural com qualidade de vida, em uma articulação entre teoria e prática, para que se efetive nos momentos de formação dos educandos que se dá em períodos distintos (tempo escola) e nos momentos de desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e interação com a comunidade (tempo comunidade). Ou seja, na alternância, a interação entre os saberes é elemento fundamental para que sua metodologia seja efetivada.

Esses tempos consistem em períodos de permanência dos educandos nesses espaços, onde são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução. Após um período de permanência na escola em regime de internato, ocorre um período equivalente de permanência na família trabalhando na propriedade.

Percebe-se, então, que a pedagogia da alternância pretende, em seu método, formar cidadãos preparados para o mundo social, político, ético, para convergir em uma formação que consiga abarcar todas as potencialidades do homem e, assim, educar cidadãos aptos à vida em sociedade do modo justo e igualitário, de acordo com as possibilidades diante do sistema capitalista vigente.

1.3 O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –PROEJA.

O Governo Federal criou, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005 (revogado em 13 de junho de 2006, pelo Decreto nº 5.840/2006), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, com o intuito de reinserir no sistema educacional brasileiro os jovens e adultos que tiveram sua vida escolar interrompida, dando-lhes a possibilidade de conclusão da

sua escolaridade básica e ainda da profissionalização, por meio da formação profissional técnica.

No Programa (2006, p. 11), defende-se que:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Pode-se perceber, por meio do Documento Base, a preocupação em reinserir este cidadão que teve seu direito de estudo e trabalho retidos de sua vida, por conta de diversos problemas, podendo ser até mesmo as mazelas sociais que lhe acometem, como a violência urbana. É nesta direção que surge o PROEJA, com a pretensão de reparar tais danos sociais que esta população sofreu, adquiridas ao longo da vida de cada ser humano que perdeu a oportunidade de concluir seus estudos em tempo hábil.

É importante frisar o conceito de cidadão abordado na pesquisa. No dicionário Aurélio (1986, p.403), cidadão significa “indivíduo no gozo de seus direitos civis e políticos de um Estado ou no desempenho de seus deveres para com este”. No Documento Base do PROEJA (2007, p.21), o conceito de cidadão aparece em referência ao indivíduo que é “capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte e na construção de sua própria história.” Assim, de acordo com o contexto histórico-social debatido neste trabalho, o conceito mais apropriado para ser trabalhado nesta produção acadêmica será o do Documento Base.

Em relação à formação do educando do PROEJA, o Documento Base (2007, p. 35) defende que

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos- profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora.

É importante uma formação que vise a compreender a realidade social, econômica, política, cultural e profissional, com o objetivo de formar cidadãos e profissionais aptos a enfrentar e dialogar com a sociedade na qual estão inseridos. É com esta proposta que o PROEJA é colocado enquanto política pública que repara os danos sócio-educacionais sofridos por grande parcela da população jovem e adulta que, por algum motivo, teve seu direito à educação pública de qualidade subsumido em seu período escolar regular.

Sabe-se, no entanto, que as concepções e princípios trazem um discurso de que o Programa terá condições de abarcar todas essas proposições que foram feitas no Documento Base. Mas, será que é possível? No momento de por em prática, surgem barreiras oriundas do sistema sócio-econômico, readaptadas à realidade capitalista, que terminam por atender aos interesses do capital.

Ou seja, a proposta de cidadania, de formação integral, que serve para balizar as ações educativas deste Programa, acabam por ser desvirtuadas a partir das demandas que aparecem durante o processo de desenvolvimento do PROEJA. Os alunos da EJA poderão reproduzir por meio da formação que irão receber e de suas práticas no mundo do trabalho as ideologias que dominam a sociedade na qual estão inseridos.

Em relação à EJA, o Documento (2007, P. 35) defende ainda:

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos, estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico.

Assim, pode-se perceber a importância do docente na mediação do aprendizado daqueles que buscam tal formação. Deve-se levar em consideração a realidade na qual seus alunos estão inseridos, para que se promova uma educação emancipatória, com vista a contribuir não apenas para a inserção no mundo do trabalho, mas também para que cada trabalhador possa ter a consciência crítica da realidade que o cerca.

De acordo com Santos *et al* (2008, p.14), o PROEJA

[...] insere-se como um programa indicador de atendimento das reivindicações das classes populares, na medida em que visa superar as formas históricas de como a Educação de jovens e adultos foi tratada, tanto no que se refere à sua concepção quanto no atendimento universal de escolarização.

Neste sentido, o Programa visa atender as classes populares a fim de superar as deficiências educacionais que esta população sofreu ao longo da vida escolar, como um meio de compensar esta lacuna educacional na vida destas pessoas, com vistas à formação tanto para a vida pessoal quanto para a vida profissional, já em vislumbre à inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Assim, Santos (2008, p.27) explica que

O PROEJA constitui-se em uma formação baseada na relação entre teoria e prática, mediada pela construção produção de sólidos conhecimentos e habilidades, que possibilita aos jovens e adultos o domínio de técnicas e tecnologias dos conhecimentos científicos presentes no mundo do trabalho, em compreensão aos seus princípios e fundamentos de forma crítica, de modo que possam compreender a sociedade em que vivem em suas dimensões: econômica, social, política e cultural, e nela participar como cidadãos na construção de um novo projeto de sociedade fundado na justiça social e no desenvolvimento sustentável.

Quando estas concepções e princípios que norteiam o processo de formação dos alunos do PROEJA tentam ser implementadas, pode ocorrer uma desvirtualização desses pressupostos, pois não se pode esquecer que se está inserido em uma sociedade que funciona sob a lógica do individualismo, que é a sociedade capitalista. Ou seja, há muitos entraves a serem vencidos por conta deste projeto não condizer com o contexto socioeconômico que está inserido.

Em relação ao público alvo da pesquisa, Hotz (2008) diz que o programa tem a pretensão de atender a população historicamente excluída do sistema educacional e da sociedade, onde os sujeitos se encontram fora da idade própria para o nível de ensino cursado, pois o programa pretende reparar as falhas cometidas pelo Estado em momentos anteriores, onde não propiciou as condições para a escolarização desta população. Assim, o PROEJA estaria realizando uma função reparadora, na busca de mostrar ao público a oportunidade de serem reinseridos no processo de escolarização e diminuir as desigualdades existentes entre os alunos do PROEJA e entre os que tiveram acesso ao ensino regular na idade própria.

Não se pode deixar de lembrar as dificuldades em se implantar este programa, pois, *a priori*, parece ser uma medida apenas de execução do que está proposto no Documento Base, que tem como função dar direcionamento de como se deve por em prática tais orientações. Vale ressaltar que, neste texto, evidenciam-se as propostas do Governo Federal ao propor este Programa para amenizar as diferenças sócio-educativas que a sociedade brasileira sofreu no decorrer do processo histórico em que se insere.

Em relação à construção do currículo do PROEJA, o que se defende no Documento Base é a reunião dos seguintes pressupostos:

- a) “A concepção de homem como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio.” (RAMOS, 2005, p. 114);
- b) A perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos;
- c) A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares; “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (§2º, Art. 38, LDBEN);
- d) A experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos por meio de conexões com a realidade de educando, a fim de o tornar mais participativo;
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- f) A implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- g) A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade;
- h) A construção dinâmica e participativa;
- i) “A prática de pesquisa” (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, 2006, p. 39)

Essas orientações da estrutura do currículo podem levar a diversas formas de organização e estratégias metodológicas. Em seguida, encontram-se abordagens metodológicas de integração orientadas pelo Documento Base do PROEJA, propostas por Lucília Machado e trabalhadas das seguintes formas:

- **Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos:** Temas que abrangem os conteúdos mínimos a serem estudados; possam ser abordados sob enfoque de cada área do conhecimento; possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem; atendam as condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos; produzam nexos e sentidos; permitam o exercício de uma pedagogia problematizadora; garantam um aprofundamento

progressivo ao longo do curso; privilegiem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno.

- **Abordagem por meio de esquemas conceituais:** Foco em conceitos amplos; conceitos escolhidos que mantêm conexão com várias ciências; cada conceito é desenvolvido em diversos contextos; cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações.
- **Abordagem centrada em resoluções de problemas:** problemas são propostos para soluções; a partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à solução dos problemas propostos.
- **Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade:** perguntas são feitas sobre a conveniência de determinadas decisões políticas ou programáticas; a partir de sua disciplina, cada professor junto com seus alunos fornece dados e fatos para interpretação visando à discussão dos dilemas propostos.
- **Abordagem por áreas do conhecimento:** natureza/trabalho; sociedade/trabalho; multiculturalismo/trabalho; linguagens/trabalho; ciência e Tecnologia/Trabalho; saúde/trabalho; memória/trabalho; gênero/trabalho; etnicidade/trabalho; éticas religiosas/trabalho.

De acordo com o Documento Base, o Programa traz um leque de possibilidades de se trabalhar na perspectiva do currículo integrado, de acordo com a realidade que seus alunos se encontram, para que o Curso esteja adaptado à realidade do público, trabalhando da melhor forma possível para o alcance de uma formação de qualidade àqueles que estudarem no curso.

Em relação ao tema que estudado, a experiência da Pedagogia da Alternância em uma turma de PROEJA, com alunos remanescente de quilombos (alunos quilombolas), faz perceber pontos de convergência entre o que o Programa vem propor para a formação de seu público alvo e o que a Pedagogia da Alternância busca na formação daqueles que se utilizam desta pedagogia na construção de sua formação.

Ambos os projetos buscam formar cidadãos que estejam aptos a atuarem política, social e profissionalmente, com vista a contribuir para o desenvolvimento da sociedade no qual estão inseridos. Na Pedagogia da Alternância, que tem seu trabalho desenvolvido no Brasil para os alunos/trabalhadores do campo, a educação está pautada no desenvolvimento local, para que o homem do campo não precise sair do seu espaço para prosperar profissionalmente, se caso migrar para os centros urbanos. Nesta perspectiva, o PROEJA tem sido executado também para aqueles que vivem no campo, como no caso da nossa pesquisa, para alunos quilombolas, que vivem em comunidades rurais.

No entanto, é necessário que se visualize o que de fato está é colocado em prática nas turmas de PROEJA Quilombola. A perspectiva está sendo executada? A formação é a mesma proposta no Documento Base? Ou seja, é possível colocar em prática o que foi proposto no seu documento que norteia o programa?

De acordo com Moura (2010), o programa em sua fase inicial, passa a ser alvo de intensas críticas e discussões no meio acadêmico, assim como na própria rede federal de educação tecnológica, por evidenciar equívocos legais, políticos e pedagógicos que demonstravam sua fragilidade. A princípio, o decreto estabelecia a implementação do PROEJA somente na rede federal de educação tecnológica, onde consta um corpo docente reduzido em relação à educação propedêutica e sem formação acadêmica para atuar na modalidade EJA. Tenta, ainda, integrar três campos da educação que não estão próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. A partir de tais críticas, pode-se perceber as dificuldades embutidas dentro deste Programa, o que busca uma formação que contemple todas as necessidades do ser humano. Entretanto, essas dificuldades podem reduzir tal formação a apenas uma formação aligeirada, que não consiga alcançar os objetivos principais que constam no Documento Base.

Diante destas dificuldades, Moura (2010, p.92) relata que

Vários aspectos contribuem para um fato preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores está contribuindo significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos.

A Rede Federal Tecnológica (Os IF's) tem, portanto, criado uma rejeição ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por conta de vários entraves que influenciam para o desenvolvimento deste Programa, dentre eles a má qualidade da formação que os prováveis alunos do PROEJA receberam durante sua vida escolar, com possíveis reflexos no desenvolvimento do curso e na qualidade do ensino.

Ao se trazer a discussão para a realidade estudada, Moura diz que quando a instituição educativa (neste caso o IFPA Campus Castanhal) se relaciona com a comunidade em que está inserida (comunidades quilombolas do Nordeste do Pará), levando em consideração sua

cultura, crenças, valores e o aproveitamento de seus recursos, as exigências desse grupo pedem um plano particular do currículo, que escape aos conhecimentos individuais os professores e pede uma coletividade para a elaboração de um projeto educativo que atenda às necessidades comunitárias.

Neste sentido, a partir do que se vivenciou na Instituição, não houve a participação das comunidades quilombolas na elaboração do currículo para o programa. A Instituição apenas adequou para a realidade destes alunos, de acordo com as informações fornecidas no questionário socioeconômico realizado no período do processo seletivo.

O PROEJA, portanto, apresenta-se não somente como um desafio político, mas, também, como desafio pedagógico. Nele, abrem-se possibilidades de valorização de saberes advindos da experiência no espaço escolar. Inserem-se, então, para além dos saberes reconhecidamente aceitos no ambiente acadêmico, os saberes práticos dos estudantes, obtidos no cotidiano, no e pelo trabalho como parte do ‘trabalho escolar’. (FRANZOI E ZORZI, 2010)

Assim, a pesquisa busca investigar a turma de PROEJA Quilombola, por se tratar de uma população que vive à margem da educação pública brasileira, sendo esta historicamente negada a esta parcela da população. Dessa forma, vê-se tal oferta deste programa como uma maneira de compensar a dívida histórica para com os remanescentes de quilombos, mais especificamente da região do estado do Pará.

Em seguida, abordar-se-á a situação histórica e educacional acerca da população quilombola, onde se faz necessário se situar acerca da trajetória na história da sociedade brasileira, fortemente marcada pela influência da população negra, que veio no período escravocrata. Por conta de diversas injustiças cometidas com a população negra, evidente no âmbito educacional, irá se procurar a necessidade de se tentar reparar tais danos por meio da possibilidade de oferecer educação pública de qualidade para os remanescentes de quilombos, que é o público a ser estudado nesta pesquisa.

1.4 O POVO QUILOMBOLA: A POPULAÇÃO EXCLUÍDA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Silva e Araujo (2005) apud Silva e Vaz (2011) explicam que a transição do sistema colonial-escravista para a nova ordem social republicano-capitalista não retirou o negro da condição de subjugação por conta de várias restrições (educacional, social, econômica, etc.)

que lhe foram impostas, entre as quais a interdição à educação formal, marcada por uma forte concepção etnocêntrica e urbana das elites dominantes.

Nesse contexto, o acesso dos negros e, mais especificamente, das populações negras do campo foi dificultado pelo desrespeito às suas diferentes realidades socioculturais, o que contribuiu para a continuidade do processo de exclusão social até os dias atuais. Essas populações permanecem, em grande parte, excluídas da educação formal, situação que se agrava tanto mais quanto maior for o nível de ensino. E, em se tratando dos jovens e adultos do campo, normalmente fadigados pelo trabalho e em idade escolar atrasada devido à precariedade e limitação da oferta de educação formal em seus próprios meios, as oportunidades de ingresso no nível médio oferecidas são precárias por estar alheias às suas singularidades e por ser tradicionalmente marcadas pela concepção de educação como transferência de conhecimentos e pela desvalorização das culturas do campo e afro-brasileiras, o que contribui tanto para a não permanência dessas populações na escola quanto para a perda de suas identidades (Idem).

Esses obstáculos, no entanto, nunca foram aceitos passivamente pelo povo que vive no campo que, insatisfeitos com o projeto de educação dissonante com os saberes do campo, tidos como atrasados e inferiores por esse modelo planejado pela elite urbana brasileira elaboraram formas de resistência a essa realidade através da luta organizada por uma educação que respeitasse os diferentes tempos, sazonalidades e pluralidades socioculturais do campo: a luta dos movimentos sociais.

É nesse contexto que a Educação do Campo se configura como alternativa, em permanente movimento de construção, para a materialização de um projeto educacional produzido pelos próprios sujeitos do campo (idem). Atualmente movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições governamentais e não governamentais e a academia têm intensificado a discussão de propostas para a educação de jovens e adultos dentro da perspectiva da Educação do Campo, que promova uma reparação às populações do campo, dentre as quais se destacam os afrodescendentes, por conta do histórico e peculiar processo de exclusão social a que foram submetidos. (Idem)

A reivindicação por uma política de reparação a esses afrodescendentes - que sofrem ainda a discriminação racial que permeou toda a história do Brasil e permanece impregnada na sociedade, mascarada pelo mito da democracia racial²- destacou a temática das relações

² A idéia de democracia racial apareceu nas discussões de Gilberto Freyre, em seu livro “Casa-grande & senzala”, e constitui-se como uma idéia altamente conveniente e confortável, pois proporciona uma explicação cômoda para os “privilegiados raciais”. O texto de Freyre percorreu o mundo levando notícias do submundo colonial povoado por negros e índios; defendendo a idéia de que o Brasil havia resolvido o problema racial através da mestiçagem.

etnicorraciais e colocou em evidência uma categoria social pouco discutida há algum tempo e que representa o histórico poder de resistência das populações negras: os remanescentes de comunidades quilombolas.

De acordo com Carvalho *et al* (2002, p. 3),

Os grupos que hoje são considerados remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

Verifica-se, portanto, que os quilombos surgiram a partir de uma necessidade dos negros de se refugiarem após suas fugas. Durante o passar dos tempos, outras formas de quilombos foram surgindo, a partir da compra de terras. Leite (2000) explica as várias conceituações que o termo quilombo possui, em diversos contextos sócio-históricos: o Conselho Ultramarino Português de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Aportando-se em David Birmingham (1974), este sugere que o quilombo se origina através de organizações clânicas, e que suas linhagens chegam até o Brasil através dos portugueses. Kabengele Munanga, ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma que o quilombo brasileiro “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”.

A partir da Constituição Brasileira de 1988, O’ Dwyer (2007) explica que o termo quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos *remanescentes de quilombos* que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro. Ou seja, juridicamente, o seu significado é:

Art 68. Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

A partir desta promulgação, os remanescentes de quilombos passam a ter direito definitivo sobre suas terras e recebem o título do Estado, para asseguração de seus direitos,

mantendo suas raízes naquela comunidade de acordo com o desenvolvimento da região quilombola.

Traz-se ao texto excertos sobre o que está definido como Quilombola, de acordo com o Dicionário da Educação do Campo (FERREIRA, 2012):

- No caso dos africanos escravizados e forçosamente trazidos como mercadoria para o mundo colonial, a *identidade negra* foi tecida como instrumento de afirmação das próprias origens, de sua ancestralidade e de seus saberes. Quando se rebelavam, fugiam e constituíam os *quilombos*, organizavam-se enquanto *quilombolas*, identidade que passava a representar os *sujeitos da resistência* ante o sistema colonial escravista.

- *Quilombolas* eram os sujeitos e grupos sociais que se libertavam da escravização imposta, negando a inferioridade que lhes era atribuída pela ordem colonial. E nos *quilombos*, eles se organizavam pela ótica da *campesinidade* – modo de viver baseado no trabalho familiar sobre a terra, como patrimônio a ser transmitido às novas gerações.

- Assim como durante o sistema colonial escravista, a *identidade étnica quilombola* continua a explicitar a situação de conflito historicamente vivenciada por sujeitos e comunidades negras, que passam a se organizar enquanto movimento social, visando à mudança do lugar social até então ocupado por elas. No entanto, muito além da caracterização colonial de “negros fugidos” e das determinações jurídicas do Estado brasileiro, a *identidade quilombola* caminha na desconstrução da *inferioridade* que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude.

Diante de todo esse percurso histórico de luta da população afrodescendente brasileira, surge, nos anos 70, no Brasil, o Movimento Negro, como explica Gomes e Cardoso (2011, p.15):

Com o nomeado “fervilhar dos anos de 1970” o Movimento Negro Unificado (MNU) passa tanto a denunciar, de modo mais sistemático, o racismo como parte estruturante da sociedade brasileira quanto exige políticas de ações afirmativas para um amplo escopo de demandas.

Com a disseminação do Movimento Negro em prol da luta pela identidade e dignidade social do negro no Brasil, a partir da década de 1990, o movimento quilombola ganha visibilidade nacional e passa a defender uma agenda própria, que coloca novos desafios aos movimentos sociais negros. O desafio colocado a este último movimento é o de, por um lado, compreender que a luta quilombola está ligada ao movimento negro pela questão identitária das lutas negras por direitos e no combate ao racismo e, por outro lado, se vê compelido a

compreender que “o movimento quilombola tem uma pauta específica e que a representação pública desses interesses deve estar a cargo das lideranças quilombolas.” (GOMES E CARDOSO, 2011, p.2).

A população afro-brasileira é oriunda de um período de grande déficit social, econômico, político, educacional (período pós - escravidão), bem como tais marcas se perpetuam até os dias atuais. Assim, os afrodescendentes destas regiões procuram resistir às mazelas sociais pelas quais são acometidos, como forma de luta pela sua sobrevivência e manutenção de suas raízes históricas e culturais. Para trazer novas oportunidades de escolarização para os quilombolas, o PROEJA Quilombola teria o intuito de ampliar as oportunidades profissionais e de sustentabilidade para as comunidades quilombolas contempladas com o programa.

A partir do processo histórico-social de exclusão que os afrodescendentes sofreram no Brasil, é preciso que a sociedade obtenha o conhecimento sobre estes grupos. É necessário, também, que a população quilombola se enxergue dentro da sociedade atual. O conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abre um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades. Neste sentido, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abrem precedente importante para que o aprendizado quilombola, assim como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural.

Diante da situação de discriminação vivida pela população afrodescendente na sociedade brasileira, a partir da necessidade de reparação que esse povo merece e, por conta das discussões acerca das relações etnicorraciais, foi promulgada, no ano de 2003, a Lei 10.639, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

Para tanto, a promulgação desta lei a ser trabalhada nas escolas vem revelar a importância que a cultura africana e o trabalho do povo africano possuem à constituição da identidade nacional. Assim, a população negra passa a se enxergar como ator fundamental na construção das relações sociais.

Para a população quilombola, não basta seu reconhecimento perante a sociedade brasileira. ela deve, sim, ser considerada como parte integrante da construção social e cultural do Brasil. A respeito desse assunto, Oliveira, Paré e Veloso (2007, p. 217) defendem que:

As comunidades quilombolas despertaram uma série de questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais que passaram a fazer parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã. Entretanto, para que essa inserção se realize, não basta que a sociedade obtenha o conhecimento sobre estes grupos, mas também que a população quilombola se veja dentro da sociedade atual, que o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais abra um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, seja considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural.

Verifica-se, portanto, a importância da promulgação da Lei nº 10.63/2003, que institui o ensino da Cultura Afro-brasileira e da população africana, visando à desmistificação de uma série de mitos criados contra a cultura e os costumes africanos que se instalaram no Brasil, assim como o esclarecimento das construções cultural, histórica e social.

No entanto, a realidade escolar é que a história do povo afrodescendentes e dos indígenas continuam a ser trabalhada apenas em datas comemorativas, como o 19 de Abril (dia do índio), e o 13 de maio e 20 de novembro (Abolição da Escravidão e Dia da Consciência Negra, respectivamente.). Ou seja, apesar da lei obrigar as escolas a trabalharem durante todo o ano letivo a história desses povos e suas influências na constituição da identidade brasileira, o que ocorre é um “faz de conta”, onde os professores lembram de trabalhar tais conteúdos apenas em momentos especiais durante o ano letivo, desconsiderando a importância de tais assuntos para o esclarecimento dos educandos. Outro ponto relevante é que as secretarias de educação, municipais, estaduais e federais não exigem de um modo mais formal a execução desse trabalho: um planejamento voltado para o assunto, um projeto a ser executado nas instituições escolares.

Há, ainda, a deficiência de se estudar sobre tais questões no processo inicial de formação do educador: na graduação, pois se o trabalhador da educação se interessar por essa área, ele deve buscar uma formação mais específica (pós-graduação) para que possa desenvolver um trabalho mais aprofundado nessa área, já que esta é uma discussão carente nos cursos de licenciatura do Estado do Pará.

Neste sentido, esta pesquisa busca mostrar a necessidade de reparação de uma dívida sócio-histórica com a população negra, que foi colocada à margem da sociedade, e teve excluídos direitos inegáveis a todos os cidadãos brasileiros, como educação, saúde, moradia digna, entre outros. E, voltando-se para as comunidades quilombolas, tem-se a pretensão de

valorizar as tradições, a importância da economia local e a educação para a constituição da identidade da população local.

É pretensão deste trabalho, portanto, revelar a necessidade de se pesquisar as peculiaridades encontradas em uma turma de alunos quilombolas, que trazem em suas histórias de vida a marca da exclusão social.

1.5 TIPOLOGIAS DE SABER

Neste tópico, procurar-se-á trabalhar a conceituação de saberes, ao se fazer a relação com a pedagogia da alternância e mostrar a articulação necessária para que ocorra, de modo bem sucedido, a integração dos saberes no contexto em que está inserido.

A vivência cotidiana, as tradições, a cultura, as experiências de seus descendentes trazem ricos aprendizados, sejam eles superstições, vivências ou até mesmo conhecimento científico. Todos esses elementos vêm a constituir os saberes de experiências de vida.

Uma das funções da escola é que o aprendizado adquirido vem para aperfeiçoar e/ou desmistificar o que já está postulado como verdade absoluta na sociedade. O que é chamado senso comum pode ser exaltado, confirmado a partir da comprovação científica se tal situação é verdadeira ou falsa ou ainda mal interpretada. Neste sentido, Barros (2008, p. 44) diz que “A escola pode cumprir um papel ímpar, na formação dos trabalhadores, considerando a existência de seus saberes e reconhecendo-os como saberes de classe, que estão na vida real”. Ou seja, a escola tem fundamental importância na construção do saber de cada educando, seja este um aluno dos centros urbanos ou um aluno do campo.

Diante desta discussão, é importante ressaltar que a escola não é o único espaço de aprender, mas, também, de adquirir os conhecimentos socialmente construídos, necessários para a formação do indivíduo, ampliando as possibilidades de escolhas, de decisões e de participação na vida em sociedade. Brandão (1995) defende que a missão da educação é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com a imagem que se tem de uns e outros. Porém, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz ou do que inventa e pode fazer. Ou seja, a educação depende dos interesses que estão por trás de sua prática, tanto ela pode transformar como pode manipular, em consonância com o que se propõe diante do contexto que está inserido.

Em relação à educação formal na escola,

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle a aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. (BRANDÃO, 1995, p.26)

A educação escolar, para este autor, consiste na normatização do ensino, por meio de regras, tempos, metodologias, como uma das possibilidades formais de produzir conhecimento por meio dos métodos a serem executados durante o processo de educação formal.

No que diz respeito aos saberes, pode-se dizer que são processos coletivos e também pessoais e, conseqüentemente, são construções históricas e políticas, pois os saberes tendem à sua socialização e são transmitidos de geração em geração, sendo diferente dos conhecimentos científicos, que são estudados nas escolas, sem, por isso, serem mais ou menos importante. Ou seja, é fundamental conhecer esses saberes para que seja possível construir novos patamares a partir de suas interações. (BARROS, 2010)

Para Fidalgo e Machado (2000), são diversos significados para “**Saber**”. Primeiramente, traz como conceituação para a palavra Saber: ato de saber ou o processo através do qual um sujeito aprende; o fato de saber ou a situação daquele que aprendeu algo; o produto da aprendizagem do sujeito ou objetos culturais, institucionais, sociais. Esta palavra pode vir acompanhada de um adjetivo ou de um verbo formando expressões que definem coisas diferentes entre si, por oposição ou como complemento: saber popular, saber científico, saber operário, saber formal, saber intuitivo, saber prático, saber profissional, saber tácito ou, ainda, saber- fazer, saber- ser, saber- agir.

Lista-se, abaixo, o significado de cada saber trabalhado de acordo com o Dicionário de Educação Profissional, produzido por Fidalgo e Machado (2000):

- **Saber Científico:** é utilizado para designar o saber que nasce da atividade científica de pesquisadores e cientistas. É aquele que nasce da atividade e pesquisa realizada por sujeitos que obedecem, rigorosamente, numa determinada época, às regras e aos protocolos e pesquisa, de formalização e divulgação de resultados, definidos pela comunidade científica, como necessários para seu reconhecimento e legitimação, sendo desenvolvido nas universidades e institutos de pesquisa, espaços criados, especialmente, para a atividade dos pesquisadores e cientistas.

- **Saber Formal:** é utilizado para designar o saber que passou por um processo de formalização que lhe dá o título de legítimo. O saber formal, diferentemente do informal, é o produto de uma atividade de formalização que supõe a obediência a regras definidas por um

determinado segmento social que está na escola ou que com ela tem uma relação muito próxima; o saber formal é fruto do trabalho de pessoas cuja profissão supõe a formalização.

- **Saber Intuitivo:** é utilizado para designar o saber que é fruto de uma intuição, que é um tipo de percepção da realidade que acontece quando um sujeito dá sentido a um determinado fenômeno sem que tenha pensado ou refletido sobre ele, ou seja, sem utilizar a razão. Ainda há segmentos sociais significativos que questionam o seu valor como saber. O saber intuitivo, porém, pode ser formalizado um dia passando por rituais do saber racional ou formalizado, ou científico.

- **Saber Operário:** designa o saber como uma categoria sócio-profissional denominada operária; aquele que nasce da atividade de pensar e de fazer das pessoas e grupos operários sobre e na sua experiência de trabalho. É uma expressão que passa por um alargamento do seu significado e da sua forma original, como: saber do trabalhador, saber-fazer ou saber tácito, aparecendo como sinônimos de saber operário.

- **Saber popular:** essa expressão é utilizada para designar o saber de pessoas e grupos populares; aquele que nasce da atividade de pensar e de refletir das pessoas e grupos das camadas populares sobre a sua experiência vivida em todas as práticas, em todas as situações da vida, sob influência de conhecimentos produzidos e organizados por outros grupos sociais.

- **Saber prático (saber fazer):** utilizado para designar o produto de uma aprendizagem do trabalhador e sua disposição para mobilizar os seus saberes o trabalho, sempre que necessário, englobando os saberes práticos, empíricos, as manhas do ofício, o golpe de vista; compreende a experiência do profissional que conhece tão bem o seu meio de trabalho que pode antecipar suas reações e resolver os problemas surgidos; pode envolver saberes adquiridos fora do espaço do trabalho, na sua experiência de vida; é um tipo de saber fundamental para que a produção e o trabalho efetivem-se. Possui outros sinônimos: qualificação tácita, conhecimento tácito, sabe informal, saber do trabalhador, *savoir faire*, opondo-se ao saber formal.

- **Saber-ser:** utilizada para designar as qualidades pessoais que devem ser mobilizadas no trabalho para garantir maior produtividade e eficiência; é um dos pilares do tripé que sustenta o chamado modelo de competências com o qual os empresários têm avaliado a qualificação de cada trabalhador.

Assunção (2003) define conceitualmente os saberes como algo pouco formalizado, advindo de práticas e da experiência. O saber está na base da elaboração dos modos operatórios, sendo consideradas estratégias para compensar, por exemplo, certos declínios nas funções psicofisiológicas. Podem ser categorizados em saber-fazer e saber-ser. O saber fazer

corresponde ao domínio das ferramentas, ao funcionamento das máquinas, aos procedimentos de rotina ou excepcionais, às respostas às demandas particulares dos usuários e aos métodos em contextos bem específicos. Enquanto que o saber-ser traz um conjunto de comportamentos e adaptação, de relações com os outros, de acordo com as demandas apresentadas, em relação às condições de trabalho.

Santos e Diniz (2003) defendem que o saber pode ser compreendido como conhecimento formalizado, construído social e historicamente, reconhecido como “conhecimento científico”. Em outra perspectiva, o saber é entendido como “saber tácito”, que resulta da experiência, da história individual ou coletiva dos indivíduos. As autoras apontam ainda para uma terceira perspectiva: a dimensão inconsciente do saber, que nem sempre é visível, estando presente nos atos e escolhas que o sujeito faz, que nem sempre é consciente. Nesta conceituação, aparece mais uma perspectiva de saber, que seria o saber inconsciente, o qual não se tem a percepção de sua influência em nossas escolhas, atos, momentos de decisões que a vida impõe.

Na discussão acerca de diversos tipos de saberes, Lia Tiriba (2006, p. 5) coloca que

Indo um pouco além da premissa político-epistemológica de que o povo produz saber, que o saber se produz na prática de trabalho e nas demais instâncias das relações sociais, precisamos nos debruçar sobre as bases materiais e imateriais que propiciam a construção desses saberes, levando em conta o momento histórico em que vivemos. De um lado, temos um acúmulo significativo de experiências de educação popular em que a valorização do saber popular e a legitimação de si mesmo como sujeito histórico, colocam-se como um dos pilares dos processos educativos. De outro, vale lembrar que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) indica a necessidade de reconhecimento, de legitimação, de certificação de saberes. E que, indo ao encontro do postulado da Responsabilidade Social Corporativa, os próprios empresários vêm certificando e legitimando os saberes produzidos no e para o trabalho.

É importante que se reconheçam as bases que sustentam os saberes produzidos no trabalho e nas relações sociais estabelecidas no cotidiano, ou seja, o saber do indivíduo deve sempre ter um lugar de relevância no processo de ensino, tanto formal (escolar e profissional), quanto informal (cotidianamente).

Neste sentido, pode-se dizer que existe uma grande quantidade de saberes produzidos no trabalho e na vida cotidiana dos setores populares – saberes estes que precisam ser explicitados e legitimados pelos próprios trabalhadores. Difundir criticamente verdades já descobertas pressupõe mobilizar os saberes, articulá-los, sistematizá-los, buscando, *fora* do

ambiente de trabalho, outros saberes sobre o mundo do trabalho – saberes estes que têm sendo negados aos trabalhadores (TIRIBA, 2006).

Não se deve somente reconhecer e valorizar os saberes dos indivíduos, mas, também, criar oportunidades para que estes saberes encontrem espaços de relações com os saberes escolares no sentido da busca por uma escola que ultrapasse seus muros e se faça presente na vida de cada ser humano.

Neste sentido, considera-se o saber científico e o saber popular, do Dicionário de Educação Profissional, no tratamento dos achados nesta pesquisa, para que possa ser usado como referencial no momento de análise dos dados coletados.

Abordam-se, neste capítulo, os conceitos dos principais elementos estudados neste trabalho acadêmico.

Ensino Médio Integrado corresponde a uma proposta política e pedagógica de educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho. A principal ideia relacionada à expressão dá o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas variadas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (RAMOS, 2012).

Relacionando ao contexto do PROEJA Quilombola, apresentam-se os conceitos de Pedagogia da Alternância, como uma metodologia de ensino utilizada principalmente na realidade educacional do campo brasileiro, que surge por conta da necessidade de haver outra educação que não pautada na educação formal realizada nos centros urbanos, que levasse em consideração as especificidades da região, da vivência do seu povo, da tradição e da cultura local, dando a possibilidade de um significativo processo de aprendizagem para aqueles que querem permanecer em sua comunidade.

É importante ratificar a discussão acerca da situação histórico-social da população negra na sociedade brasileira e mostrar a relevância do Programa em estudo para a comunidade quilombola, na tentativa de reparar os malefícios causados, no que diz respeito à condição de cidadãos brasileiros por conta da exclusão social sofridos pós-abolição aos dias atuais.

Para que seja efetivada a formação profissional e humana destes jovens quilombolas, traz-se a integração de saberes a partir da pedagogia da alternância como uma possível articulação entre as dimensões do científico e do cotidiano, com o intuito de aproximar as disciplinas aos temas da realidade social vivida por alunos(as), pois para aprender é preciso

que exista compreensão do objeto estudado. A articulação entre os temas do cotidiano e os conteúdos científicos é feita para atribuir significado às aprendizagens escolares.

Procura-se, portanto, recuperar na literatura conceituações que convergem em um mesmo direcionamento de entendimento, indicando as formulações que viessem ajudar a esclarecer acerca dos conceitos mais evidentes na pesquisa, com o intuito de conseguir identificar tais pressupostos no momento da análise dos dados.

CAPÍTULO II:

CONHECENDO O *LÓCUS* DE PESQUISA: IFPA Campus Castanhal

Pretende-se, neste capítulo, caracterizar o *lócus* de pesquisa: como está constituído, sua organização estrutural, a organização educacional, até se chegar à turma de PROEJA quilombola: o porquê desta oferta diferenciada, a composição do currículo, a preparação dos docentes, a seleção discente, seus avanços, limites e especificidades, visando a articulação dos saberes em todas as situações que foram trabalhadas nesta pesquisa.



Foto 2: Portão de Entrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA Campus Castanhal.

Fonte: Pesquisa de campo

2.1 DE PATRONATO AGRÍCOLA MANOEL BARATA A INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA-CAMPUS CASTANHAL)

A Escola Agrotécnica Federal de Castanhal -PA foi fundada em 01/12/1921, na Ilha de Caratateua, atualmente conhecida como Outeiro, no Estado do Pará, denominada Patronato Agrícola Manoel Barata, autorizada pelo Decreto nº. 15.149. Este nome foi dado para homenagear o político abolicionista e republicano Manoel de Mello Cardoso Barata, mais conhecido como Manoel Barata, que nasceu em 4 de agosto de 1841 e faleceu alguns anos antes do patronato agrícola ser fundado, em 13 de Outubro de 1916.

Favacho (2010) relata que, no Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata surgiu no declínio do ciclo econômico da borracha na década de 1920. Esta atividade instituiu, desde 1850, uma chamada “elite da borracha”, de forte influência europeia, com predominância

francesa, que aproveitara as riquezas geradas a partir do látex extraído das seringueiras. Com isso, a crise da borracha ameaçava toda a estrutura urbana da capital Belém e da sociedade que se firmava, pois a ociosidade daqueles que viviam nos seringais estimulava a ocupação caótica desta cidade, criando uma situação de desordem.

Diante deste contexto, Favacho (*idem*) descreve que o marco inicial da fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata foi a crise social ocorrida por conta do declínio econômico do ciclo da Borracha. Dessa forma, era necessário o controle daqueles que vinham procurar ocupação na cidade e ainda havia na região o reflexo da situação nacional no processo de afirmação e consolidação da república.

É neste contexto que surge o Patronato Agrícola Manoel Barata, que traz como objetivo central transformar menores órfãos “delinquentes”, que vagavam pelas ruas e eram capturados pelos policiais da época, pelo uso de correção e disciplina, em feitores de campo, ofício também conhecido como o de capataz, uma espécie de chefe de trabalhadores braçais, responsável pela execução das ordens dos fazendeiros patronais.

Oliveira (2007) discorre sobre o Patronato ao explicar que este foi idealizado para ser autossustentável, por isso as criações e plantações tinham objetivo pedagógico e também de propiciar ao refeitório da escola a alimentação necessária aos alunos residentes, o que a caracterizava como uma fazenda-escola, forma de organização que é considerada até os dias atuais. Sobressaiam mais as atividades práticas que teóricas, com ênfase na capacitação dos pequenos filhos de agricultores para que fossem futuros empregados das fazendas de médio e grande porte daquela época.

O público atendido no Patronato Agrícola Manoel Barata era composto de filhos de agricultores na faixa etária média entre 11 e 12 anos, por se tratar ainda de uma escola primária. Para atender a demanda social, a faixa etária da clientela atendida foi aumentada e novas séries foram inseridas (*idem*).

Em relação à educação que os alunos recebiam, esta era baseada na moral e na disciplina do Patronato Agrícola Manoel Barata e servia aos interesses de seus fundadores: as elites oligárquicas e industriais e as políticas para alcançar as metas econômicas do âmbito agrário (*idem*).

Intencionalmente, o termo Patronato compõe o nome da Instituição na época. De acordo com Oliveira (2007), o significado deste termo retrata o objetivo disciplinador da educação profissional no período Republicano. Neste sentido, traz como significado: abrigo, patrocínio, autoridade de patrão, padroado, estabelecimento onde se abriga menores e lhes dá a instrução.

De sua fundação até Junho de 1972, a EAFC-PA foi sediada em Outeiro e possuiu diversos nomes: Aprendizado Agrícola do Pará, Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata, Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata, Ginásio Agrícola Manoel Barata e Colégio Agrícola Manoel Barata.

A mudança para Castanhal - PA foi autorizada pelo Decreto Federal nº 70.688, de 8 de Junho de 1972. A cerimônia de inauguração ocorreu no dia 22 de junho de 1972, com a presença do Ministro Jarbas Passarinho.

A EAFC-PA chegou ao município de Castanhal ainda com o nome de Colégio Agrícola Manoel Barata e somente quando foi promulgado o Decreto nº 83.935, de 04/09/1979, seu nome foi alterado para Escola Agrotécnica Federal de Castanhal- PA, conforme estava previsto no Art. 1º deste Decreto:

Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Grau do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento [...] (BRASIL, 1979)

Em 1979, instalada no Município de Castanhal, torna-se Escola Agrotécnica, sendo considerado regular o ensino de 1º e 2º graus pelo Ministério da Educação e Cultura, dentro do período do regime militar. Este regime buscava adequar a mão-de-obra às necessidades de mercado, com uma formação profissional voltada para as atividades práticas, com o intuito de realizar a manutenção dos setores produtivos da fazenda- escola com o lema: “Aprender a Fazer”, “Fazer para Aprender”. Assim, a aprendizagem técnica era regulada e avaliada pelo tempo de serviço executado (FAVACHO, 2010).

De acordo com a Lei nº 11892/2008 de 29 de Dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal foi transformada em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal - IFPA.

Atualmente, o IFPA tem pouco mais de 800 alunos distribuídos nos seguintes cursos técnicos: Agropecuária, Agroindústria, Manejo Florestal e em Redes de Computadores, entre as modalidades médio integrado e subsequente. O Instituto conta ainda com dois cursos de graduação: Agronomia e Tecnologia em Aquicultura, além de especialização e aperfeiçoamento em Educação do Campo. Dentro do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), o IFPA Campus Castanhal também oferta cinco graduações para mais de 200 professores que não possuíam graduação em ensino superior. E, finalmente,

o Instituto teve seu Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares aprovado pela CAPES.

2.2 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL

O Instituto está organizado hierarquicamente da seguinte forma:

- Direção Geral
- Chefia de Gabinete
- Direção de Departamento de Ensino
- Coordenação Geral de Ensino
- Coordenação Geral de Produção e
- Coordenação Geral de Assistência ao Educando.

O IFPA traz como perspectiva de formação integral, por meio do Ensino Médio Integrado, a adoção do currículo integrado, tendo como eixo norteador o respeito à diversidade, construção de autonomia e a busca por um desenvolvimento sustentável da região Amazônica, valorizando os aspectos sociais, ecológicos e econômicos. Os cursos Técnicos estão distribuídos:

- ✓ O curso Técnico em Agropecuária nas modalidades Integrado ao Ensino Médio e Subsequente que o egresso possa planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuárias; administrar propriedades rurais; elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial;
- ✓ O curso Técnico em Agroindústria na modalidade Subsequente propõe que o egresso tenha a capacidade de operacionalizar o processamento de alimentos nas áreas de laticínios, carnes, beneficiamento de grãos, cereais, bebidas, frutas e hortaliças.
- ✓ O curso Técnico em Manejo Florestal na modalidade Subsequente espera que o egresso execute o processo de produção, manejo sustentável e industrialização dos recursos de origem floresta e que atue na produção de mudas florestais, extração e no beneficiamento da madeira;
- ✓ O egresso do curso Técnico em Redes de Computadores na modalidade Subsequente deve atuar na instalação de equipamentos de redes, bem como, na configuração, administração e gerenciamento de redes de computadores.

- ✓ E, na modalidade PROEJA, tem-se as turmas de Saberes da Terra e de Quilombola, com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, voltado para a Agricultura familiar (DAMASCENO, 2011).

O Instituto oferece, ainda, um sistema de internato para que os alunos que vêm para o Instituto no tempo-escola possam ter uma moradia, sendo ainda subsidiada a sua alimentação, com as três refeições diárias: café da manhã, almoço e janta.

2.3 A TURMA DE PROEJA QUILOMBOLA

O PROEJA Quilombola teve seu primeiro edital lançado no ano de 2010, com projeto no primeiro semestre do corrente ano.

O Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária na modalidade de Educação de Jovens e Adultos buscou atender as demandas das comunidades Quilombolas dos municípios localizados no Nordeste Paraense. O Curso veio com o anúncio de cumprir o papel de reafirmar todo o referencial e arcabouço teórico e prático acumulados, com base nas prescrições da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira e Africana; do Parecer CNE/CP 003/2004; da Resolução/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; nos princípios da Alternância Pedagógica (Parecer CNE/CEB nº 1/2006), bem como possibilita e incentiva a criação e recriação de novas práticas e saberes pedagógicos, em seus diferentes níveis de formação, tendo como eixos de sua práxis pedagógica: O Trabalho; a pesquisa na realidade; Processos de Auto Organização dos Educandos; Relações Humanas, Valores/Gênero; Relação Escola e Comunidade como Elemento Estratégico.

A Instituição pesquisada, especificamente na turma de PROEJA Quilombola, traz como finalidade explícita a democratização do acesso ao ensino, que historicamente foi negado a esta população em específico, oriundos de comunidades quilombolas na região nordeste do Pará, por uma educação excludente e elitista. Esse programa hoje busca trazer essas pessoas que não tem a mesma condição de competir em igual nível em função das desigualdades postas em nossa sociedade, na busca do acesso à academia, e, conseqüentemente, melhorar as condições de vida destes educandos, de acordo com os pressupostos da Instituição.

Atualmente, o PROEJA quilombola pode ser considerado um curso permanente, e não apenas um projeto, pois está em sua terceira turma e, no ano de 2013, terá a primeira turma de egressos, os quais são partes dos atores desta pesquisa.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO PROEJA QUILOMBOLA

O currículo do PROEJA Quilombola tem como pressuposto o ensino integrado, com a finalidade de formar cidadãos preparados para atuar não só no mundo do trabalho, mas também em suas vidas sociais, políticas, educacionais, em contemplação a todos os aspectos da vida do indivíduo.

De acordo com Santos (2007, p.27), a formação baseada no ensino integrado:

Constitui-se, portanto, numa formação baseada na relação entre teoria e prática, mediada pela construção produção de sólidos conhecimentos e habilidades que possibilitem aos jovens e adultos o domínio de técnicas e tecnologias, dos conhecimentos científicos presentes no mundo do trabalho, compreendendo seus princípios e fundamentos de forma crítica, de modo que possam compreender a sociedade em que vivem em suas dimensões: econômica, social, política e cultural, e nela participar como cidadãos na construção de um novo projeto de sociedade fundado na justiça social e no desenvolvimento sustentável.

A formação dos alunos do PROEJA Quilombola pressupõe tais premissas, visando uma formação que contemple todos os aspectos vitais para que o ser humano viva dignamente e, no caso dos remanescentes quilombolas, que este programa possa ajudá-los no desenvolvimento social e econômico de suas comunidades.

A estrutura do currículo do PROEJA Quilombola é a mesma do currículo do PROEJA Saberes da Terra, diferenciando apenas ao que se remete ao público assistido pelos programas. Apresenta-se, em anexo, a estrutura dos eixos temáticos trabalhados, elaborado pelos corpos técnico, pedagógico e docente da Instituição, em cada alternância (tempo escola/tempo comunidade)

É por meio deste desenho curricular do PROEJA Quilombola que o IFPA desenvolve a formação educacional e profissional dos seus alunos. O Instituto propõe uma formação pautada na integração dos saberes tradicionais que esses alunos trazem de suas vivências na comunidade, ao dialogar com os saberes acadêmicos aprendidos na Instituição. E, de acordo com este desenho curricular, cada alternância possui um eixo temático. A partir desses eixos é que disciplinas irão abordar os assuntos a serem estudados.

O currículo do PROEJA Quilombola está dividido em três ciclos, que correspondem a cada ano do curso, da seguinte forma:

- O 1º (primeiro) ciclo, que corresponde da primeira à sexta alternância, engloba tais disciplinas:

DISCIPLINAS BASE COMUM	
DISCIPLINAS	C.H
Língua Portuguesa/Literatura	120
Educação Física	70
Artes	80
Informática	80
Matemática	120
Física	100
Biologia	100
Química	100
Geografia	100
História	100
Filosofia	70
DISCIPLINAS BASE TÉCNICA	
DISCIPLINAS	C.H
Base cidadã para o exercício profissional	30
Climatologia	40
Noções de Manejo de Solo	40
Metodologia da Pesquisa	40
Princípios da Agroecologia	80
Desenho Técnico	40
Sistema de Criação (Zootecnia Geral, Apicultura, Avicultura, Aquicultura)	150
Sistema de Cultivo (Agricultura Geral, Olericultura)	100
Sistema de Produção	60

- O 2º (segundo) ciclo, que corresponde da sétima à décima segunda alternância, possui as seguintes disciplinas em seu ciclo:

DISCIPLINAS BASE COMUM	
DISCIPLINAS	C.H
Língua Portuguesa/ Literatura	70
Língua Estrangeira	40
Educação Física	40
Informática	50
Matemática	70

Física	60
Biologia	60
Química	60
Geografia	60
Historia	40
Sociologia	40
DISCIPLINAS BASE TÉCNICA	
DISCIPLINAS	C.H
Administração e Economia Rural	60
Associativismo e Cooperativismo	60
Mecanização Agrícola	60
Desenho e Topografia	30
Construções e Instalações rurais	60
Sistema de Criação (Suinocultura, Caprino e Ovinocultura)	200
Sistema de Cultivo (Cultivos anuais)	200

- O 3º (terceiro) ciclo, que corresponde da décima terceira à décima oitava alternância, compõe as seguintes disciplinas:

DISCIPLINAS BASE COMUM	
DISCIPLINAS	C.H (T.E)
Língua Portuguesa/ Literatura	70
Língua Estrangeira	40
Educação Física	40
Matemática	70
Física	60
Biologia	60
Química	60
Geografia	60
História	40
DISCIPLINAS BASE TÉCNICA	
DISCIPLINAS	C.H (T.E)
Extensão Rural e Educação do Campo	100
Administração e Economia Rural	---
Princípios da Agroecologia	40
Irrigação e Drenagem	50
Desenho e Topografia	30
Sistema de Criação	120
Sistema de Cultivo	220
Sistema Extrativista	100

Como se pode observar, a estrutura curricular do PROEJA quilombola procura englobar todas as áreas do conhecimento, com ênfase nas disciplinas de cunho mais abrangente, como português e matemática. Quanto às disciplinas de base técnica, verificamos

que o enfoque está naquelas que precisam de uma prática maior para que possa ser consolidada na vida profissional dos educandos.

É notória a maior quantidade de carga horária para as disciplinas da base técnica e as disciplinas da base comum possuem menor carga horária. Assim, verifica-se que na formação pelo currículo do PROEJA Quilombola, o enfoque se dá na formação técnica, de acordo com o tratamento que destinado aos conteúdos trabalhados, deixando em segundo plano as disciplinas da base comum, que dão o suporte para uma visão de mundo mais abrangente, que capacita os alunos não apenas como trabalhadores, mas também como cidadãos atuantes na sociedade que compõe.

Neste sentido, a partir do currículo do PROEJA Quilombola, pode-se identificar que a Instituição tenta, com base no que conhece, implantar o ensino integrado. No entanto, observa-se um enfoque nas disciplinas técnicas por conta da maior carga horária nestas disciplinas, deixando, em segundo plano, com menor carga horária, as disciplinas acadêmicas. Portanto, traz-se uma reflexão sobre a formação integrada na educação profissional, pois de acordo com Santos *et al* (2008, p.152):

prevê uma ruptura com a existência da divisão entre teoria e prática, além de permitir o reconhecimento de que ambas fazem parte do exercício de uma profissão, estado integradas. Logo, este tipo de formação pressupõe a superação imposta pela divisão do trabalho, que historicamente se efetivou pela dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, entre planejamento e execução. Portanto, trata de superar uma educação que prepare apenas para o trabalho, permitindo ao aluno ter uma visão ampla da realidade da qual faz parte.

Assim, verifica-se que o Programa busca formar cidadãos aptos para o mundo do trabalho, com uma visão ampla da realidade na qual está inserido. Neste sentido, o PROEJA quilombola, articulado com a metodologia de ensino da pedagogia da alternância, busca formar não apenas Técnicos em Agropecuária, mas sim cidadãos de suas comunidades que possam entender e executar melhorias, a partir da formação recebida no curso.

O que se pode perceber, portanto, a partir da análise do desenho curricular do curso e das informações obtidas por meio de observações não participantes e entrevistas, foi que a Instituição tenta integrar as disciplinas a partir dos referenciais que são assimilados pelos docentes. Procura, a partir de seus conhecimentos acerca do ensino integrado, trabalhar a interdisciplinaridade, de acordo com a perspectiva dos eixos temáticos adotada pela Instituição que promove a formação dos jovens quilombolas.

Vale ressaltar a tentativa da Instituição de se construir de fato o Ensino Integrado, pois, como se sabe, este é um projeto novo que não possui experiências que podem ser tomadas como referências para outras Instituições. Neste caso, cada Instituição que se propõe a implantar o Ensino Integrado deve procurar desenvolver estratégias de ensino de acordo com os pressupostos que estão enfatizados nos documentos e livros que abordam sobre os objetivos a serem alcançados nesta inovadora proposta de formação humana e profissional.

CAPÍTULO III:

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DOS SABERES: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.

Este capítulo se constitui principalmente da exposição e da análise dos dados revelados na pesquisa empírica, onde se busca evidenciar o que foi possível abstrair, a partir dos objetivos previamente estipulados no projeto de pesquisa.

Busca-se verificar e analisar as tentativas de integração dos saberes, se foi possível ou não esta integração, a partir da visão dos docentes e dos alunos, e, com isso, apontar as estratégias utilizadas por esta metodologia de ensino para a educação do campo: se é possível ou não integrar os saberes trazidos pelos alunos de suas comunidades com os saberes adquiridos na formação regular, no momento do tempo-escola, na perspectiva de uma formação não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a constituição de cidadãos que estarão aptos a desenvolverem sustentavelmente a comunidade as quais são pertencentes.

Os dados foram organizados em função do roteiro de questões orientadoras da pesquisa, onde foi feita, inicialmente, uma descrição das considerações dos sujeitos da pesquisa (seis docentes, quatro da base técnica e dois da base comum, e cinco discentes) e depois se procurou fazer um movimento de análise, onde se confrontou tais dados com as referências trabalhadas neste texto.

Coloca-se, neste relatório de pesquisa, todos os entrevistados para que, ao longo do processo de construção da dissertação, fosse possível identificar o que seria relevante para o momento de análise dos dados. Para a identificação dos docentes, nomes de cantores regionais do estado do Pará foram usados: Nilson (Chaves), Mahrco (Monteiro), Walter (Bandeira), Lucinha (Bastos), Leila (Pinheiro) e Simone (Almeida). Para a identificação dos discentes, usaram-se nomes de comunidades quilombolas do Pará: Abacatal, Santa Rita das Barreiras, Filhos de Zumbi, Nova Esperança e Icatu.

Os dados foram dispostos desta forma por se considerar que as análises se desenvolveram de modo mais lógico, em destaque ao que seria importante e realizando a análise neste processo de construção do conhecimento.

As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de dois mil e doze, com mais da metade dos entrevistados. Após o exame de qualificação, verificou-se que os dados eram insuficientes para que se chegasse a uma análise conclusiva. No segundo semestre de 2012, retornou-se ao Instituto para coletar mais dados, para que se pudesse realizar uma análise mais consistente.

Em relação aos alunos, delimitou-se um quantitativo de cinco alunos para conceder a entrevista. No primeiro contato, entrevistamos três alunos. Em outro momento, após o exame de Qualificação, acordamos que havia a necessidade de se entrevistar mais dois alunos para que pudéssemos obter dados relevantes para a pesquisa. O critério inicial de escolha desses alunos foi por indicação dos professores entrevistados, sendo escolhidos aqueles mais participativos no momento de aprendizagem de suas aulas, demonstrando maior disponibilidade e entendimento acerca do que se propõe discutir nos momentos de aprendizagem. Quando se retornou à Instituição para coletar mais dados por meio de entrevistas, a seleção se deu pelo interesse e disponibilidade dos discentes em participar da construção da pesquisa por meio de seus depoimentos.

A notícia sobre a oferta de vagas para que os alunos quilombolas pudessem dar continuidade aos seus estudos no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Castanhal, se deu através das lideranças comunitárias que divulgaram na comunidade. Em alguns locais, houve uma triagem interna, dentro da comunidade para quem quisesse participar, como relata o aluno Abacatal:

Bem, eu soube pelo nosso líder da comunidade que sempre tá envolvido nessas coisas de movimento negro né, aí ele disse desse curso aqui no IFPA, que era voltado pra gente que mora em quilombo, e como eu tinha vontade de voltar a estudar eu vim fazer esse curso aqui.

Em outra comunidade, o aluno Santa Rita das Barreiras relatou que

Foi através também da associação, é...o presidente informou a nós e primeiramente foi feito um processo inicial não seletivo na sede do município na cidade né e foi feito como se fosse mais ou menos aqui, houve na comunidade primeiramente e informaram pelo curso da primeira turma que ia, que iria ter o processo seletivo aqui, então foi feita uma entrevista com as pessoas que iam participar daqui, e no segundo momento foi feita uma prova aqui, exatamente uma redação sobre...é...o que era uma comunidade quilombola, foi feita uma classificação das pessoas né, e ficaram os que foram classificados.

Como se pode verificar por meio dos depoimentos dos alunos, o PROEJA Quilombola foi formulado pelo próprio Instituto e divulgado para as comunidades quilombolas que estão inseridas na região do Nordeste Paraense. A pré-seleção dos alunos ficou a cargo de cada comunidade, pois nos relatos os alunos contam como ocorreu este processo de seleção.

Após o processo de conhecimento e divulgação, a seleção dos alunos aconteceu de modo particular em cada comunidade. No Instituto ocorreu o processo seletivo que constou de

um questionário socioeconômico, que foi a primeira etapa, e uma redação, que consistiu na segunda etapa.

O início das aulas da primeira turma se deu em março de 2011, quando os aprovados na seleção vieram para o primeiro tempo-escola, que tinha como tema da alternância História de Vida e Construção de Saberes. Neste momento inicial, o curso abordou questões da história e cultura das comunidades quilombolas dos alunos do curso, ou seja, o momento de realizar um diagnóstico do que os alunos trazem de experiências, saberes, tradições, costumes, conhecimento para a construção de sua formação. Depois de um mês de aulas teóricas e práticas, retornam a comunidade.

Os dados de pesquisas foram organizados, bem como as interpretações sobre eles, considerando-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos docentes, sob o enfoque da Pedagogia da Alternância e a ótica dos educandos; a visão dos professores e alunos acerca da integração dos saberes e seus desdobramentos; e a concepção de Pedagogia da Alternância construída pelos docentes.

Destacou-se que, por se tratar de uma experiência recente, com apenas três anos de existência, tudo o que foi identificado e aqui registrado e analisado, deve ser compreendido neste contexto de experimentação e que, portanto, não permitem uma análise conclusiva acerca da validade da proposta. Todas as considerações, portanto, devem ser compreendidas em relação a uma “proposta em curso”.

Inicialmente, abordam-se abaixo os procedimentos metodológicos de ensino desenvolvidos pelos docentes da turma de PROEJA Quilombola, sob o enfoque da Pedagogia da Alternância.

3.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESENVOLVIDOS PELOS DOCENTES, SOB O ENFOQUE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ÓTICA DOS EDUCANDOS.

Nesta seção, busca-se descrever e analisar a metodologia de ensino adotada pelos professores do PROEJA quilombola no desenvolvimento de suas atividades profissionais, juntamente com os discentes que pertencem a esta turma. E ainda descrever e analisar a visão dos alunos sobre o desenvolvimento das aulas no tempo-escola, de acordo com a Pedagogia da Alternância.

Primeiramente, registramos que os professores trabalham com livros didáticos correspondentes às suas disciplinas da base comum. E, durante a observação das aulas, foi possível constatar que, dependendo do assunto trabalhado, o livro não auxilia no desenvolvimento da disciplina, pois nem sempre o conteúdo trabalhado está de acordo com a perspectiva adotada pelo docente, que recorre a outros recursos como filmes, pesquisas, trabalhos em grupo.

A Contextualização

Nas aulas observadas, ficaram evidentes as relações que os professores buscavam fazer do assunto estudado com as experiências dos alunos em suas comunidades. Por meio de perguntas aos discentes os professores procuravam interagir sobre a matéria em questão, favorecendo o ambiente de aprendizagem. **A relação da disciplina com o cotidiano dos alunos** foi bastante apontada nas entrevistas realizadas com a amostra de docentes, como revela, por exemplo, o excerto a seguir:

Procuro trabalhar com os alunos sempre fazendo uma correlação entre o que é conhecido como matemática formal com justamente o cotidiano né, procuro utilizar muitos exemplos cotidianos, pra fazer, pra fazer justamente sentido né, essa questão, o que eles estão estudando com o que eles vão usar no dia a dia, na vida prática. (NILSON).

A partir do depoimento do professor, identificou-se que a tentativa de **contextualização** dos assuntos trabalhados em sala de aula está presente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da turma, pois analisando o assunto estudado a partir de sua realidade torna-se propícia à interação, à troca de experiências e à absorção das novidades para a vida dos jovens.

Neste sentido, a contextualização traz sentido para os assuntos que remetem à realidade do educando e, para balizar o sentido de contextualização, utiliza-se Pistrak (2009), que diz que a finalidade da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual”, fazendo com que os alunos compreendam a dialeticidade da realidade, suas contradições, seu movimento e as articulações existentes entre os diferentes fenômenos físicos e sociais.

À luz da pedagogia da alternância, Gimonet utiliza o termo realidade da vida, explicando que se trata de ser outra e mais ampla que a escola. Ela exige o enfrentamento das obrigações, das dificuldades, do que agrada e do que desagrada. Ela pede ao educando não

somente uma simples observação do ambiente, mas uma implicação de sua parte para agir onde se encontra. “A realidade da vida é e constitui toda a complexidade presente em qualquer situação de formação.” (GIMONET, 2007, p.112).

Desta forma, Hage *et al* (2011, p.116) diz que:

A pedagogia da alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano.

Como se pode perceber, de acordo com os dados coletados, a Pedagogia da Alternância torna possível aos jovens do campo a continuidade dos estudos e a acessibilidade aos conhecimentos não como apreendido, a partir do conhecimento do outro, no caso o professor, mas um conhecimento conquistado e construído a partir da problematização de sua realidade, passando pela pesquisa, pela observação do pesquisador sobre o seu cotidiano.

No que se refere à conduta da turma diante das aulas, foi identificado o estímulo à interação e à participação discente. No entanto, alguns poucos alunos manifestavam acanhamento no momento da aula. No geral, parece ter havido discussões acerca dos assuntos tratados e esclarecimento de dúvidas que surgiram durante o momento da aula, sendo confirmado nos depoimentos seguintes:

A relação com os alunos até hoje é muito boa, pelo menos **eu deixo eles sempre muito a vontade pra fazer questionamentos**, muitas vezes eu gosto de fazer, por exemplo, que minha área desenvolva em cima de situações que eles vivam também, que eles trazem né, então é uma situação que alguém vivenciou alguma coisa e em cima daquilo vivenciado vai discorrendo e vai trabalhando todo aquele conhecimento matemático em cima daquela questão. Por exemplo, na turma do PROEJA né a gente fez uma discussão, eles fizeram a apresentação de um trabalho que eu percebi alguns probleminhas lá e dentro disso eu levei pra sala de aula os problemas e lá **eles faziam os comentários de situações do dia adiadeles e lá a gente ia discutindo a respeito né**, o que é feito o teu conhecimento matemático, tá de acordo ou por exemplo, de repente alguém ta fazendo, ta pagando um serviço né, pensando que ta pagando uma coisa e tá pagando outra. (NILSON).

Coloco as coisas no quadro, vou explicando, **deixo eles falarem, deixo eles perguntarem**, também utilizo muito o livro, mostro as imagens, por que **a gente fala muito, então procuro utilizar imagens**. (LEILA).

O que pode fazer é perceber, a partir dos relatos acima, que no momento do tempo-escola, as práticas pedagógicas se traduzem em **aulas expositivas dialogadas**, tendo como

diferencial a **contextualização da realidade local e os diálogos entre professores e alunos** a partir dos conhecimentos de cada indivíduo.

Diante da discussão sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos docentes do curso, é importante frisar que a prática docente vai muito além da simples metodologia a ser aplicada nas aulas. Dependendo de cada professor, esta pode contribuir mais ou menos para quem participa deste movimento de construção de saberes.

Neste sentido, aos professores que desempenharem o ato da mediação do saber, “é necessário que façam a transposição da ideia de meramente ligar, mas realizar uma ação intencional revestida de criticidade com objetivo de regular e controlar as interações com o aluno para que possa se desenvolver.” (HENRIQUE E SILVA, 2010, p.13).

Durante o processo de educar, o docente tem a tarefa de transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com a imagem que se tem de uns e outros (...) mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa e pode fazer (BRANDÃO, 1995). Portanto, o professor do PROEJA quilombola procura desenvolver suas práticas pedagógicas na pretensão de formar sujeitos capazes de intervir na sua realidade, visando melhorias para sua comunidade, mas deve manter-se atento para atingir tal propósito.

A articulação entre teoria e prática

No tempo-escola, as aulas se dão de modo teórico e prático, mas o tempo da **teoria e da prática é separado**. As disciplinas da base comum ocorrem nas salas de aula da instituição, enquanto as disciplinas da base prática ocorrem nos laboratórios, mas ainda há um momento de discussão teórica para as disciplinas práticas, para que depois possam executar na prática aquilo que estudaram na teoria.

Assim, pode-se dizer que **há uma dissociação do que seja teoria e prática**, já que os próprios professores relatam que há, primeiramente, o momento de aulas teóricas para depois acontecerem as aulas práticas, como relata o professor de uma disciplina técnica:

Bom, **a gente divide as aulas em teóricas e práticas** [...]a parte teórica [...] o mínimo de [...] eu uso muita foto [...] pela minha experiência eu sempre andava com uma camerazinha. A parte prática da bovinocultura, eu tirava muita foto e eu uso muito essas fotos. **Tento utilizar menos a parte teórica** porque noto que fica...os nossos turnos, os nossos turnos é uma manhã toda, então são duas manhãs: uma manhã toda pra mim e outro dia outra manhã pra outra pessoa. **Aí a minha manhã eu tento não aproveitar elas todas na sala de aula porque eu noto que**

fica cansativo pra eles, então a gente faz uma teoria corre pra prática.
(WALTER).

No depoimento do professor Walter, fica evidente a preocupação da vinculação da teoria à prática. No entanto, o professor ressalta a valorização das aulas práticas, quando diz *faz um pouco de teoria e depois corre para a prática*. Portanto, para este docente, **as aulas práticas possuem maior relevância acadêmica para a formação do Técnico em Agropecuária pelo PROEJA.**

Ao reafirmar o que foi posto, os professores das disciplinas da base técnica têm a tendência de separar o que é teórico e o que é prático. Assim, os alunos do PROEJA quilombola têm maiores possibilidades de permanecerem com uma visão pragmática prática dissociada da teoria e reproduzir o pensamento dominante que o sistema capitalista nos impõe.

A partir de Vazquez, Araujo (2012) recupera o conceito de práxis como conteúdo da prática docente integradora e da atitude humana transformadora, requerida pelos projetos de formação que se antagonizam com a lógica do capital. Neste sentido, verifica-se a situação colocada como uma dificuldade na experiência de integração do PROEJA quilombola, que tem a práxis como referência na busca da formação do indivíduo transformador.

Vázquez (apud ARAUJO, 2001, p.18),

Práxis está relacionada à articulação entre teoria e prática, na qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja esta ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

Ao considerar esta apreensão, pode-se dizer que as práticas pedagógicas dos docentes do PROEJA Quilombola se encontram distantes da proposta pedagógica que trabalha a articulação teoria e prática, na perspectiva da práxis, que possa formar cidadãos com melhores ferramentas culturais para transformar a realidade em que se encontram.

Neste sentido, Ribeiro (2008, p.4) explica que a “Pedagogia da Alternância procura articular prática e teoria em uma práxis e se realiza em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social, ao qual o educando está vinculado.” Portanto, identifica-se, na prática docente, dificuldades

no processo de formação dos alunos pautada nesses pressupostos da teoria, da prática, culminando na práxis, sem a intenção de que este processo está dissociado de tais premissas.

Sobre essa articulação entre teoria e prática, Scalabrini e Cordeiro (2007) explicam que esta articulação se concretiza nos momentos de formação dos educandos, que se dá em momentos distintos: nos momentos de desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e (tempo escola) e nos momentos de desenvolvimento dessas atividades na comunidade (tempo comunidade). Na alternância, essa articulação entre os saberes é considerada como elemento fundamental para a efetivação desta metodologia de ensino.

Voltando a discussão para o professor em questão, este tem a forte tendência a fazer a separação entre teoria e prática, e, neste caso, o autor colabora explicando que é um grande equívoco “teorizar” para depois “fazer”. E essa é a tendência que se solidifica na sociedade capitalista, pois há uma forte afirmação de que teoria e prática andam separadas.

Percebe-se, portanto, que esse achado indica que os docentes possuem uma limitação no que diz respeito ao entendimento da relação entre teoria e prática na formação integral do aluno, que pode ser colocado como um elemento limitador da experiência em curso do PROEJA Quilombola.

Na Pedagogia da Alternância, os tempos escola e comunidade, se trabalhados de acordo com as premissas desta metodologia, levarão a efetiva integração dos saberes em cheque no processo de formação dos educandos. Ao se reportar para a realidade estudada, vê-se que esta integração fica fragilizada por conta da dificuldade de compreensão desses momentos de fundamental importância neste processo de formação.

A Alternância e o tempo-comunidade

Em relação ao tempo-comunidade, no primeiro contato com um Instituto com a equipe pedagógica, foi explicado que alguns professores selecionados fariam visitas nas comunidades no momento do tempo-comunidade, sendo que em cada módulo seria escolhida uma comunidade para ser visitada, quando os professores estariam acompanhando o desenvolvimento do projeto que os alunos deveriam realizar em suas localidades. No entanto, os professores relataram que esta atividade não tem acontecido com regularidade, como é visto, a seguir:

[...] E a gente deveria ter um tempo pra avaliar eles porque nós também não temos esse tempo, ou então o tempo comunidade...quem foi lá? **Eu não sei. Quem foi ver se eles estão fazendo?** Que nesse momento de alternância eu vi numa

reportagem do Rio Grande do Sul, da escola em que no período de férias, que eles tinham um período normal, e o período de férias era visto como estágio e os professores estavam com eles executando,entendeu. Então se não for no período de férias, **se for no período da alternância, o professor dessa disciplina, desse momento ele deveria ser liberado pra ir lá com eles, a sua carga horária deveria estar relacionada a sua visita lá, entendeu?** Então a gente não ficaria o tempo presencial na escola, a gente iria lá, passar dois dias, três dias mas vê se ta sendo...dá a orientação lá mesmo, mas não é feito isso porque não somos liberado pra isso, não existe uma...não existe um planejamento em relação a isso. Eu acho que ainda ta sendo muito jogado. (SIMONE).

Pode-se perceber que o curso possui dificuldades para o momento de acompanhamento da produção dos alunos no tempo-comunidade. De acordo com o depoimento dos docentes da Instituição, não há um planejamento de visitas, de acompanhamento do trabalho dos discentes, o que dificulta a realização dos procedimentos metodológicos baseados na Pedagogia da Alternância, onde se propõe que seja feita tal atividade, culminando na troca de experiências entre educando e educador e, ainda, na comunidade em geral, pois terão a oportunidade de estar convivendo com os moradores das comunidades quilombolas. Como afirma Nosella (2007), a Alternância permite o dinamismo Escola-Realidade. Porém, esse dinamismo não fica visível na pesquisa de campo, a partir dos dados coletados.

Identifica-se, neste excerto, que a docente faz uma relação entre férias e o tempo-comunidade, a partir de um exemplo que ela utiliza para ilustrar sua explanação sobre o planejamento do tempo-comunidade. E não deixa de afirmar que o ideal, em sua opinião, é que os professores devessem ser liberados por alguns dias para acompanharem os alunos no tempo-comunidade, a fim de orientá-los na realização das atividades. No entanto, os docentes da turma têm tempo disponível em sua carga horária para esta ação, bem como para realizar um planejamento prévio para que esse acompanhamento aconteça.

Neste sentido, a falta desse planejamento de visitas ao tempo-comunidade acaba por desconsiderar a importância desse momento de interação entre professor e aluno, pois, neste momento, o papel do professor é de acompanhar, guiar, orientar em direção às fontes do conhecimento, ajudar nas estruturações destes, para que se torne mais fácil a aprendizagem e o ensino, quando necessário. Não pode mais ser um professor centrado em sua disciplina, tornando-se um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema, exercendo a função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo e com os adultos de seu meio (GIMONET, 2007).

Após o tempo-escola, os alunos levam para o tempo-comunidade uma pesquisa que englobe todas as disciplinas daquela alternância para aplicarem em sua comunidade, de

acordo com a realidade local. Quando retornam para o Instituto, há o momento de apresentação desses trabalhos, que é a avaliação dos resultados obtidos com a execução do trabalho realizado no tempo-comunidade, com a presença de todos os professores que ministraram as aulas naquele tempo-escola. No entanto, a realidade é outra, pois poucos professores participam da exposição dos trabalhos dos alunos. Tem-se essa confirmação no depoimento a seguir:

[...] Quando eles retornam eles fazem uma apresentação dando a resposta do que eles é...do levantamento(...)A gente se reúne, **os professores se reúne, integrado, a integração ali**, na qual no dia da avaliação da integração, como aconteceu na minha disciplina zootecnia geral que abordava todos: física, matemática, português, história, geografia, química, apareceu eu e a professora de português, (...)pra fazer a avaliação, **os outros não apareceram porque alguns, muitos estavam em aula, outros tiveram problema de saúde...então pra isso não acontecer eu vejo que determinasse o período de avaliação integrado né, porque a gente trabalha integrado.** (SIMONE).

A docente relata que outras atividades profissionais e alguns problemas de saúde atrapalham o momento de integração na socialização dos trabalhos dos alunos quando retornam do tempo-comunidade. Ou seja, um dos principais momentos de integração que poderia ocorrer durante o percurso formativo fica prejudicado pela ausência da maioria dos professores do curso. Vale ressaltar que, para a docente, esta atividade é vista como a avaliação integradora.

Diante desse contexto, a respeito dos tempos escola e comunidade, Silva (2007, p.111) declara que:

Os educandos ao retornarem para o tempo escola ajudam a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, pois todos têm a oportunidade de socializarem suas pesquisas, fazendo com que haja uma troca de experiências e consequentemente de saberes entre educandos e educandos e educandos e professores, contribuindo assim para que o ensino não fique fragmentado, ou seja, todos os atores do projeto têm a oportunidade de conhecer a cultura de diferentes projetos [...]. É justamente por isso que acreditamos que o tempo comunidade é complementar ao tempo escola.

No entanto, o que fica evidente nos achados acerca do tempo-comunidade é que há uma incompreensão da efetiva proposta de ação formativa neste tempo por meio dos docentes, pois a sugestão de redução do tempo-comunidade, a indicação de um período de férias e a falta de visitas planejadas nas comunidades revelam que o tempo-comunidade está sendo mal compreendido pelos docentes da turma, o que implica em um limitador para a efetividade da integração na experiência estudada.

Dessa forma, a perspectiva do processo de formação por alternância pode agir no sentido de oferecer e diversificar os lugares e os espaços para testar, empreender, experimentar, manifestar-se, entre outros, o que torna tais experiências possíveis tanto na comunidade quanto no âmbito social e profissional (GIMONET, 2007).

É importante lembrar que além dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, a formação desses jovens está voltada para o Ensino Integrado, por ser uma turma de PROEJA, que busca integrar a educação básica à educação profissional. Do ponto de vista pedagógico, Araujo (2012) expõe que o desafio para a construção de uma educação profissional integrada está em, considerando a realidade concreta dos trabalhadores, promover a integração entre formação intelectual-política e o desenvolvimento das capacidades necessárias ao trabalho produtivo. Do ponto de vista político, o desafio é articular esta formação com a luta anticapitalista.

Neste mesmo sentido, Gimonet (2007) diz que educar significa o desenvolvimento global da pessoa, em todas as suas dimensões, podendo ser chamado também de formação integral. Portanto, pode-se dizer que Pedagogia da Alternância e Ensino Integrado buscam o mesmo propósito: formação humana integral que contemple suas dimensões intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais.

Para a alternância seguinte, há uma reunião de planejamento próximo do término daquela alternância que está acontecendo, com a presença dos professores, equipe pedagógica e alunos do curso, onde é necessário considerar as particularidades dos jovens quilombolas. Esta reunião acontece quando o tempo-escola da alternância vigente está para findar. É importante explicar que a docente destaca não haver um planejamento de visitas às comunidades. A reunião que ocorre próximo do final de cada alternância diz respeito ao planejamento da próxima alternância, que consiste na elaboração do trabalho dos alunos a ser aplicado no tempo-comunidade da alternância vigente e do processo a ser desenvolvido na alternância seguinte. A seguir, uma foto deste momento.



Foto 1: Reunião de Planejamento do Tempo- Comunidade: professores, alunos e coordenação pedagógica.
Fonte: pesquisa de campo

De acordo com os dados coletados, percebe-se que não está ocorrendo um planejamento de visita dos professores no momento do tempo-comunidade. Este momento é visto não como um momento de continuação dos estudos, mas sim como um momento de “férias”, onde os alunos retornam para suas localidades para descansar e muito menos para realizar as atividades propostas pra este tempo. Ou seja, os professores vêem o tempo comunidade dissociado do tempo escola. Diante da discussão, Silva (2007, p.111) explica que:

O tempo comunidade é a continuação do tempo escola, haja vista que o educando só desenvolverá os trabalhos se tiver participado das disciplinas ministradas pelos educadores, pois os roteiros de pesquisa são amparados nos conteúdos temáticos dessas disciplinas.

A partir do excerto de Silva (2007), os conteúdos ministrados no tempo-escola precisam estar presentes no desenvolvimento das atividades no tempo-comunidade, para que se dê continuidade à integração dos saberes da academia com os saberes das populações tradicionais. No entanto, verifica-se que os docentes da turma não estão enxergando o tempo comunidade como este espaço de formação do educando.

Gimonet (2007), acerca do assunto em pauta, defende que a “aula” só constitui um dos tempos de formação alternada e só será eficiente se for precedida por tempos e atividades que preparam os jovens a recebe-la e se for seguida por outras que lhe garantam a concretização ou a assimilação, por meio de visitas, exercícios e transferências para a ação. Portanto, a “aula”, que se refere ao tempo-escola, não terá validade se não houver o momento do tempo-comunidade para que os educandos possam relacionar em sua comunidade os assuntos trabalhados no decorrer do curso na Instituição.

De acordo com tais evidências, pode-se dizer que os docentes do PROEJA Quilombola estão com dificuldades para visualizar no tempo-comunidade a proposta de continuação da formação dos educandos. Este é momento para o aluno articular, relacionar, integrar os saberes que foram adquiridos no tempo-escola de acordo com sua realidade na comunidade, a partir do trabalho a ser executado para o tempo-comunidade.

Diante desse contexto, Gimonet (2007) alerta para que não se confunda a formação por alternância e a formação parcial, pois a acomodação em apenas fazer sucessões de tempos

de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, pode levar a descaracterização da Pedagogia da Alternância.

Neste sentido, pode-se dizer que estes docentes sofrem uma forte tendência em desenvolver esta “falsa” alternância, denominada de formação parcial, por Gimonet. A desarticulação do tempo-comunidade com as aulas desenvolvidas no tempo-escola tende a uma formação fragmentada.

Os procedimentos de ensino

No que se refere aos procedimentos metodológicos aplicados em sala de aula na formação dos alunos do PROEJA Quilombola, o que se percebe foi que cada professor desenvolve suas metodologias de ensino de acordo com o assunto trabalhado por eles. Alguns professores utilizam a câmera fotográfica de um telefone móvel para a realização de trabalhos, outros utilizam textos, pesquisas, visitas técnicas. O que encontramos **em comum** em relação à metodologia foram **os seminários, aulas expositivas e dialogadas**. A prova escrita não é realizada em todas as disciplinas, pois nem todas possuem condições para que este instrumento de avaliação seja aplicado, principalmente as disciplinas da base técnica.

Em relação aos instrumentos de ensino, alguns professores afirmaram que preferem explorar o mínimo possível de leituras por conta da deficiência que os alunos trazem da educação básica, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura, o que é confirmado no seguinte depoimento:

[...] **Então a gente debate muito em sala de aula...dá o material pra eles lerem eu ainda não tentei porque a gente vê que eles tem muita dificuldade em relação à leitura**, não só eles mas a maioria dos nossos alunos eles **tem “preguiça” de ler**, entendeste? **Então isso dificulta muito o aprendizado**, e isso eu to sentindo que ta piorando cada vez mais dentro da escola, dentro do IFPA...o **IFPA aqui é pra formação, é pra formar profissionais que vão trabalhar na agropecuária...**
(SIMONE)

A partir do excerto, pode-se dizer que a docente desvaloriza o texto como instrumento de aprendizagem, o que justifica as deficiências dos alunos em relação à leitura e expõe a ênfase às aulas práticas, pois o foco do Instituto é formar profissionais para a área de agropecuária, ou seja, a professora diz que o IFPA não é para formar leitores, mas para formar profissionais. Identifica-se, portanto, a desvalorização da leitura como instrumento de aprendizagem no processo de formação do aluno quilombola, o que torna evidente a supervalorização das aulas práticas neste processo de aprendizagem.

A formação integrada na educação profissional, tendo como metodologia a Pedagogia da Alternância para os educandos do campo,

[...] prevê uma ruptura com a existência da divisão entre teoria e prática, além de permitir o reconhecimento de que ambas fazem parte do exercício de uma profissão, estado integradas. Este tipo de formação pressupõe a superação imposta pela divisão do trabalho, que historicamente se efetivou pela dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, entre planejamento e execução. Portanto, trata de superar uma educação que prepare apenas para o trabalho, permitindo ao aluno ter uma visão ampla da realidade da qual faz parte (VIEIRA, TAVARES E TEODORO, 2008, p.152).

Há, no entanto, supervalorização das aulas práticas no processo formativo dos jovens quilombolas. Também se percebe que há cisão entre a teoria e a prática, sendo precedente a teoria para que se possa executar a prática, embora as aulas práticas sejam mais valorizadas que o momento dos fundamentos teóricos.

Não se pode deixar de considerar que, além da Pedagogia da Alternância, o PROEJA trabalha nesta perspectiva de articulação entre teoria e prática. Neste sentido, Santos (2008) defende que o PROEJA se fundamenta numa formação baseada na relação entre teoria e prática, mediada pela construção e produção de sólidos conhecimentos e habilidades que possibilitem aos jovens e adultos o domínio de técnicas e tecnologias, dos conhecimentos científicos presentes no mundo do trabalho, para compreender a sociedade em que vivem em suas dimensões: econômica, social, política e cultural e nela participar como cidadãos na construção de um novo projeto de sociedade fundado na justiça social e no desenvolvimento sustentável.

Além da Pedagogia da Alternância, o PROEJA também traz em sua concepção a necessidade de articulação entre teoria e prática na busca de uma formação integral do ser humano. Neste sentido, o PROEJA Quilombola tem como missão realizar tal articulação por meio dos tempos escola e comunidade. No entanto, de acordo com os achados, esta articulação ainda se encontra deficiente durante o processo de formação.

A formação dos professores para a alternância

Em relação aos docentes, o tempo de serviço na instituição não é um fator que predomina na seleção dos professores que vão trabalhar com turmas que possuam a pedagogia da alternância como o norte de desenvolvimento do processo de aprendizagem. Os professores entrevistados tinham entre dois e quatro anos de experiência com a pedagogia da

alternância, tendo aprendido a trabalhar principalmente no enfrentamento das dificuldades cotidianas, já que a preparação para este trabalho foi mínima.

De acordo com esta deficiência de formação dos docentes em relação à Pedagogia da Alternância, pode-se dizer que a aquisição de conhecimentos a respeito desta metodologia muito utilizada no IFPA Castanhal ocorre de modo imposto pelas condições de realização dos cursos que têm como metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância, sem uma possibilidade de convencê-los desta metodologia por meio de formação continuada. A partir de observações, da troca de experiências com outros colegas e de suas experiências profissionais anteriores, o docente acaba por construir sua prática pedagógica de acordo com esses elementos e se esforça para por em prática a metodologia, mesmo sem ter um conhecimento necessário sobre os pressupostos da Pedagogia da Alternância.

Sobre isso, Ribeiro (2008) coloca que a diminuição do tempo de estudo e a ausência de professores licenciados pode significar, ainda, o aligeiramento e a consequente desqualificação da formação oferecida aos filhos dos trabalhadores rurais/do campo. Deste modo, a formação que os alunos do PROEJA Quilombola estão recebendo pode reproduzir formas aligeiradas e utilitárias, pois a falta de formação dos professores sobre o desenvolvimento do curso, no caso por meio da pedagogia da Alternância, torna a formação vulnerável a essa realidade.

Neste sentido, Gimonet (2007) coloca que, por conta dessas eventualidades no processo de formação, podem surgir verdadeiras e falsas alternâncias e cita três grandes tipos de alternância: **a falsa**, que faz com que se sucedam tempos de trabalho prático e tempos de estudo, sem nenhuma ligação entre si; **a aproximativa**, que associa os dois tempos de formação num único conjunto coerente, porém se trata apenas de mais uma soma de atividades profissionais e de estudo que de uma real intenção entre eles, sem condições que os alternantes tenham de agir sobre a realidade, restrita ao campo da observação; **a real**, que não se limita a uma sucessão de tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência, privilegiando o projeto pessoal e colocando o formando como ator envolvido em seu meio.

Nesse contexto, pode-se dizer que o tipo de alternância que mais se aproxima no desenvolvimento do PROEJA Quilombola é a aproximativa, pois os docentes do curso, ainda por conta do desenho curricular, possuem coerência nos tempos de formação, mas deixam a desejar quando se efetiva por uma soma de atividades, sem dar condições para que os alunos possam agir sobre a realidade, ficando somente no campo da observação.

Outra situação colocada pelos professores em relação aos procedimentos metodológicos no contexto da alternância diz respeito à sua própria formação, pois somente no Instituto os docentes tiveram o seu primeiro contato com esta proposta pedagógica e obtiveram uma formação acadêmica-profissional nos moldes da educação básica urbana.

Eu tive que dar aula pra universidade, curso superior, então depois eu já voltei pro técnico, então no começo acho que eles sentiram um bocado, as primeiras turmas, eu digo, a primeira turma ela sentiu um pouco, talvez eu estava com a linguagem um pouco mais...é...um pouco menos acessível pra eles. Aí eu fui adequando com o conhecer porque eu sou uma pessoa de cidade, **eu não sou de campo, tive toda a minha formação em cidade** e aí fui me adequando, apesar de que pela minha profissão eu morei em fazenda depois, mas eu fui tudo aprendendo com a função. (WALTER).

Os professores que não tiveram contato em sua trajetória de vida pessoal e profissional no meio rural têm dificuldade em ministrar um curso que tem sua base metodológica pautada na Pedagogia da Alternância, muito utilizada neste ambiente, mas que tem outras características se implantada no meio ambiente urbano, com certa tendência para as exigências do mundo do capital. Vale ressaltar que esta situação já foi discutida no primeiro capítulo, na seção que trata da Pedagogia da Alternância.

Pode-se identificar, portanto, que a falta de uma formação adequada para que se trabalhe sob o enfoque da Pedagogia da Alternância é um dos entraves para a efetivação da integração entre os saberes da academia e os saberes tradicionais que os alunos trazem de suas vivências. O não entendimento sobre a metodologia de ensino interfere diretamente na formação dos discentes, carece no desenvolvimento do processo de formação e se desvia dos pressupostos da Alternância.

Em relação as evidências descritas a partir dos dados coletados, referencia-se a prática docente no PROEJA, segundo Moura (2010, p.133), que explica o processo de ensino-aprendizagem:

Apesar de os processos de ensinar e aprender terem suas especificidades, o professor ensina e o aluno aprende, assim como o aluno também aprende e ensina. Aluno e professor estão ligados nesse processo e , para que ele aconteça, ambos precisam ter esse interesse.

Ou seja, para que a formação aconteça é necessário que professores e alunos estejam dispostos a colaborar para o sucesso das aulas, devendo haver interesse e compromisso de ambas as partes. Para motivar os alunos, o professor deve buscar estratégias, metodologias de

trabalho que correspondam ao interesse deles (MOURA, 2010), o que perpassa pela qualificação profissional do docente, como uma formação na área em que se atua.

Neste sentido, é importante que seja dado ao docente o suporte necessário para que suas práticas sejam condizentes com a proposta da Pedagogia da Alternância, contribuindo para a efetiva formação do indivíduo e, ainda para que se convençam do trabalho que é desenvolvido na formação destes cidadãos com a elucidação do que venha a ser a Pedagogia da Alternância, suas características e especificidades.

Durante o processo formativo desta turma, os professores e alunos realizam visitas técnicas em propriedades e locais que vivem a realidade que o curso de Técnico em Agropecuária aborda, apontada como mais uma experiência profissional que colabora na formação deste educandos.

Em relação às **visitas técnicas**, estas foram mencionadas nas entrevistas como uma grande contribuição para a formação dos discentes, pois, de acordo com o relato abaixo:

A gente vai levar eles numa visita técnica, vamos mostrar uma experiência exitosa nos sistemas agroflorestais, voltam pro tempo comunidade, e depois no tempo escola, aí com base no que eles **vivenciaram na comunidade deles, com base na experiência da visita técnica a gente vai juntar os dois saberes, o deles e o do outro agricultor**, que é o agricultor experimentador, e com base nessa troca de experiência como que eles pensam fazer um sistema agroflorestal. (LEILA).

Observa-se a importância de se conhecer outras experiências além da vivência em suas comunidades, pois se abre um vasto campo de conhecimento daquelas situações que os alunos só viam em sua comunidade. Ou seja, a visita técnica pode colaborar para a expansão do conhecimento, para além do que ele aprende em sala de aula e de suas experiências nas comunidades.

Em relação às visitas, Gimonet (2007, p.50) defende que “[...] As visitas de estudo e as intervenções são meios para a formação geral, pois as primeiras, particularmente, ensinam a observar, a ver, a ler uma situação ou uma paisagem, a comparar, a analisar, a apreciar, avaliar, para em seguida, talvez agir [...]”. Propõe ainda que se faça um planejamento de visitas e se coloca a disposição dos educandos situações e materiais para encontrar e construir saber, a fim e torná-los um pouco mais atores de sua formação, na prevalência da dimensão educativa.

Portanto, as visitas de estudo, denominadas por Gimonet (2007), ou visitas técnicas colocadas pelos professores do PROEJA Quilombola são de suma importância na construção

dos saberes destes alunos, afim de que sejam ampliados os seus conhecimentos e aprimorados os já existentes a partir de suas vivências.

A valorização do saber local

Identifica-se a **valorização do saber local** como explorado pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem. Tanto as visitas quanto as experiências dos alunos contribuem com grande relevância neste processo. Portanto, tais saberes são considerados significativamente importantes na formação desses alunos.

Neste sentido, Brandão (1995, p. 31) esclarece a importância de se considerar os diversos saberes:

Mesmo os grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação. Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar: mãe-filha, pai-filho, sobrinho-irmão da mãe, irmão mais velho-irmão caçula e assim por diante. Esta é a rede de trocas de saber mais o universal e mais persistente na sociedade humana.

O saber imbricado no seio familiar, o saber das experiências de vida, o saber hierarquizado. Estes saberes devem ser trocados dia-a-dia, tanto no ambiente de educação formal como nas relações sociais que se estabelecem, constituindo o saber universal, considerado o mais importante na sociedade humana.

Portanto, os saberes encontrados, os saberes dos jovens quilombolas valorizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, o saber que corresponde ao conhecimento acadêmico compõem uma rede de trocas, no sentido de tratar cada um como uma parte para alcançar sua totalidade, a partir do sentido de completude.

Necessita-se esclarecer esse sentido de totalidade utilizado: “[...] compreensão do real como totalidade exigindo que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade [...]” (RAMOS, 2005, p.115). Ou seja, o real é reconhecido pela parte em suas relações, em convergência para o todo, no sentido de completo.

Diante desta discussão, é necessário que se avalie o processo de formação dos alunos, com vistas a identificar e, se for necessário, modificar o que não estiver condizente com a

proposta de formação do PROEJA Quilombola, sob a metodologia da Pedagogia da Alternância.

A avaliação no PROEJA Quilombola

Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, no tempo comunidade, verifica-se que cada professor realiza a avaliação de acordo com as condições que o assunto propõe. Vejam-se os seguintes depoimentos abaixo:

No caso, a maneira como eu avalio aqui é **avaliando no caso a participação né na sala de aula, de propor situação**, as vezes a gente ta discutindo uma situação, eu espero justamente que a partir do que foi apresentado dê uma solução praquilo né, seja criativo, lógico aí tem, **em termo de avaliação o quê que eu tenho: as provas, né, tradicionais, faço também avaliações em grupo, faço avaliação de apresentação de trabalho**, até porque faz parte da política da alternância aqui de levar atividade pro tempo comunidade, **aí eles levam atividade pra desenvolver lá e quando chega na escola eles vão apresentar o que eles coletaram de informações**, e em cima dessas informações coletadas a gente trabalha os conteúdos aqui. (NILSON).

Olha a avaliação são várias etapas, processuais: metade da avaliação eles fazem no campo, no tempo comunidade deles, metade da avaliação é isso, e a outra metade são trabalhos que vou desenvolvendo na sala de aula. (...) e aí eu não passo prova, eles estão fartos de prova. (LUCINHA).

Como é que eu procuro avaliar, **o processo de avaliação: primeiro proponho a apresentação da ficha de avaliação que eles fizeram no tempo comunidade né**, eu considerei uma avaliação mesmo né, **como é que eles observara as experiências na comunidade(...)** como eles trouxeram, como eles relataram, foi uma avaliação né. **A segunda avaliação do tempo, (...) é como eles conseguiram observar a experiência do agricultor lá de São Domingos do Campim né, e qual a relação que isso tem com o que eles vivenciaram na comunidade deles.(...)**. A ideia é eles fazerem uma análise de como que eles conseguiram o como eles podem fazer com que os agricultores até eles mesmos podem desenvolver em suas comunidades, então esse já é outro tipo de avaliação, **vê se eles conseguem fazer essa reflexão do que eles tem e do que pode ter, e a terceira é enquanto a forma de implementação do módulo, da prática, os conhecimentos que foram utilizados em sala de aula, que foram ministrados em sala de aula, o conhecimento lá e as comunidades viram que tinha muito erro, da experiência (...)** será que eles conseguem internalizar isso a botar em prática tudo isso? Entendeu? Então é na prática. Então eu to trabalhando três aprendizagens: **é...avaliação...sem perder algo, porque pra mim pedagogia da alternância é algo muito novo, to aprendendo ainda junto com os meninos como fazer isso, entendeu?** Eu não faço prova comum, o que eu passaria normalmente pro pessoal do terceiro ano regular, **eu não passo prova, eu vou muito do que eles trazem né, da comunidade, muito do que eles estão construindo.** (LEILA).

De um modo geral, em consonância com esses depoimentos, pode-se identificar que os instrumentos de avaliação são diversificados, definidos pelos docentes conforme a situação da aprendizagem da turma, com **ênfase na socialização e na reflexão sobre a prática.**

Identificam-se como principais achados em relação à avaliação dos alunos: participação em sala, criatividade, a utilização de prova por alguns professores e a dispensa desta por outros, avaliações em grupo, apresentação de trabalho, avaliação parcial do tempo-comunidade a partir da socialização do trabalho desenvolvido no tempo-comunidade, observação das experiências durante as visitas técnicas relacionando com a vivência em suas comunidades, avaliação dos alunos sobre o exercício da reflexão em relação as visitas técnicas e suas experiências.

Gimonet (2007, p.61) explica que

Uma avaliação permite construir e fortificar os saberes. Ela obriga a trabalhar por sua conta para responder uma pergunta ou solucionar um problema, pois o “sujeito em avaliação” mobiliza e enuncia as informações apropriadas, junta-as com as outras, as articula, as sintetiza, as organiza, as estrutura e as desenvolve por escrito ou oralmente. Por estas operações estrutura seu pensamento, expressa-se, assimila, integra, aprende.

Pode-se dizer que tais ações avaliativas condizem com a proposta de avaliação pautada na Pedagogia da Alternância, pois a articulação, a síntese, a organização, a estruturação, a assimilação, a integração, todos esses elementos são constituintes na proposta de avaliação que vise a efetivar a integração dos saberes.

Os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores na turma de PROEJA Quilombola apontam para um trabalho de sistematização e reflexão acerca do que foi trabalhado naquele momento. A avaliação é um dos componentes que contribui para o desenvolvimento e solidificação na construção do conhecimento do aluno.

Na pesquisa realizada para este trabalho, procurou-se considerar a forma como os alunos compreendem as práticas pedagógicas experimentadas na experiência em tela. Em particular, as suas impressões sobre as aulas no tempo-escola.

Após a descrição e análise dos achados no que diz respeito ao posicionamento dos docentes em relação aos procedimentos metodológicos sob o enfoque da Pedagogia da Alternância, segue-se, agora, a partir do depoimento dos alunos, com a análise de suas impressões sobre as aulas no tempo-escola.

Sobre as aulas, o aluno Icatu diz que:

[...] Então **os professores** de maneira em geral eles **atuam com mais liberdade em relação ao aluno, pro aluno se expressar**, até porque como o projeto é pra...maior é pra área do campo, **a gente tem essa realidade, então a gente interage muito com eles na aula**, então **eles deixam a gente a vontade pra falar, trocar informações**, então eu acho muito bom, muito bom mesmo, **então a gente não só aprende mas também ensina.**

Para este aluno, a maioria dos professores consegue compreender que há um diferencial nesta turma, pois no momento das aulas, sejam teóricas ou práticas, o docente procura investigar o que os alunos já trazem da comunidade, a partir das suas vivências, deixando-os à vontade para que possam participar, trocar experiências durante o processo de formação.

Para o aluno Filhos de Zumbi, o ensino está sendo muito proveitoso, como se vê a seguir:

Aqui a gente começa a aula na segunda-feira, com relação aos professores a aula é muito boa, e a gente tem aula até na sexta-feira, alguns sábados a gente ainda tem aula e isso é muito importante pra nós que **cada momento que a gente aproveita aqui dentro é um ponto de ganho pra gente e...**e também tem muitas pessoas que dizem “ah, tem aula até no sábado não é muito bom”, mas eu acho assim, **nós, nosso curso que é de alternância nós tem pouco tempo pra pegar tudo que é passado aqui, então cada momento que tem da gente poder tá lá aproveitando é muito bom mesmo, um ponto de ganho por que o nosso tempo é muito corrido...**

Ou seja, os alunos vêm neste curso uma possibilidade de aprimoramento de seus conhecimentos, que devem ser aproveitados o máximo possível, já que o tempo- escola, não só para os professores como também para os alunos, é considerado curto. Neste sentido, a satisfação em realizar o curso e a preocupação com a formação são fatores marcantes no depoimento do aluno acima.

Para os alunos, fica evidente a relevância de seus saberes nesse processo de formação profissional, por conta da prática pedagógica adotada pelos docentes. Neste sentido, Moura e Pinheiro (2010, p. 170) versam que

A criação de proposições originais, referenciadas em cotidianos diversificados, respeitando a diversidade cultural e os saberes advindos das práticas culturais, pode oferecer oportunidades de apropriação dos aportes teóricos para a efetiva integração curricular.

E esta integração curricular perpassa pela integração dos saberes que está em pauta no momento das aulas, o saber do docente, que é o mediador do conhecimento acadêmico para os discentes, e o saber que os jovens dos quilombos trazem de suas vivências em comunidade.

Com a alternância, não entram mais em jogo os únicos saberes dos livros e do docente na escola, mas aparecem os da vida familiar, social e profissional, segundo as dimensões da experiência levadas em conta (GIMONET, 2007, P.81). Portanto, os saberes que se efetivam neste processo de formação são todos aqueles que cada educando relaciona em suas vivências, sejam estas acadêmicas, sociais, familiares e/ou universais.

Nem todos os alunos, porém, compartilham da mesma ideia. O aluno Santa Rita das Barreiras tem outra opinião a respeito, exposta a seguir:

Eu acho que **os professores são muito assim preparados (...)** então alguns professores dão aula na área deles, por exemplo **tem uns professores que dão aula pra nós, mas eles não tem afinidade de trabalhar com turmas...é...por exemplo de PROEJA, turmas de tradicionais...não...tem...professor trabalha porque ele tem que ganhar e ele é mandado não que ele tenha afinidade pra trabalhar com PROEJA...então...tem as vantagens e as desvantagens, mas nós temos uma relação muito boa com os professores**, com alguns, e a gente leva, de alguns um pontapé, mas...eu sou enjoado(...)**nós vamos pra comunidade não temos um acompanhamento de um professor**, leva o roteiro do trabalho mas não tem um professor que (...) “nós vamos fazer isso”, “nós vamos fazer isso”. Então, vamos dizer, **tem essa dificuldade...Dentro da sala de aula me deu um bom aprendizado, existe aqueles que chegam legal, com um bando de coisa** e existe **aqueles** que tem **dificuldades de absorver o conhecimento**, mas nada melhor do que um dia após o outro e a gente vai aprendendo.

Este aluno relata que os professores do curso são muito bem preparados, possuem um relevante conhecimento acadêmico, porém, nem todos se revelariam tão preparados para trabalhar nesse modelo de aprendizagem, pois há professores que apenas cumprem a carga horária, com vistas exclusivas ao retorno financeiro. O aluno contesta também a falta de um professor que acompanhe os alunos no tempo- comunidade no desenvolvimento das atividades, que possa esclarecer dúvidas e orientar as ações a serem aperfeiçoadas em suas comunidades.

Pode-se identificar, a partir deste excerto e do que já foi discutido acerca dos procedimentos metodológicos utilizados pelos docentes, a falta de um acompanhamento docente no tempo-comunidade. Os alunos também sentem essa necessidade de haver um momento de formação em parceria com os professores quando estão no tempo-comunidade para que tenham suas dúvidas esclarecidas e sejam orientados pelos docentes na realização dos trabalhos desenvolvidos

Neste sentido, pode-se dizer que o principal objetivo do tempo comunidade é proporcionar um espaço de ensino e aprendizagem baseado no cotidiano dos educandos e de seu mundo do trabalho (SILVA, 2007). No entanto, esse objetivo não parece ser primordial na formação dos jovens quilombolas, de acordo com os achados desta pesquisa.

Trazendo à tona a situação de descompromisso com a formação desses jovens de alguns professores, o aluno Abacatal também relata que há professores que “só tão preocupados em chegar na sala, dar a aula deles e pronto não quer saber se teve rendimento, se não teve, só tão preocupados em cumprir a carga horária deles e pronto.” Neste sentido, pode-se dizer que os alunos tem a percepção de que alguns professores não possuem compromisso com a formação dos discentes, procurando apenas cumprir formalmente o seu papel de mero “transmissor de conhecimento”, sem a compreensão de sua relevante função social para os jovens quilombolas dessa turma.

Em relação a essa situação, Araujo (2012) diz que são primordiais no desenvolvimento educacional dos educandos, enquanto partícipes de um projeto de formação integral, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível. Mas, o decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social. Neste sentido, estes docentes estão aquém destas premissas indispensáveis para uma formação que vise à formação integral do indivíduo.

A partir dos relatos dos alunos, percebe-se que o processo de formação deve ocorrer por meio da luta pela construção de uma escola profissional que cumpra seu papel social no sentido de incluir, atores sociais excluídos do processo de formação, garantindo-lhes uma profissão digna, que não seja somente na expectativa do emprego. (DIAS E FAVACHO, 2008). Neste sentido, o processo formativo desses jovens deu-se, em alguns momentos, de forma comprometida, porém por outros docentes ocorreu por mera formalidade.

Os alunos do PROEJA Quilombola consideram que a relação com os professores no tempo-comunidade acontece de modo bem sucedido, mas há alguns docentes que não correspondem às necessidades de uma formação baseada na perspectiva de formação humana integral, o que torna o momento apenas burocrático, sem relacionar os aprendizados em suas aulas com as vivências dos jovens quilombolas.

Na turma de PROEJA Quilombola, o tempo-escola é utilizado pelos docentes para a realização das aulas teóricas, práticas, organização do tempo-comunidade, socialização dos trabalhos desenvolvidos nos tempos-comunidades. O tempo-comunidade é o momento em que o educando porá a pesquisa em prática a partir do roteiro estabelecido pelos docentes no momento do tempo-escola. Portanto, pode-se dizer que ambos os momentos têm suas relevâncias na formação profissional e humana desses jovens, na busca por integrar as ações educativas com a finalidade de promover a formação integral do indivíduo.

Diante dos achados nas entrevistas e observações para a coleta de dados, pode-se apontar a tentativa dos professores em executar a pedagogia da alternância a partir da

compreensão de cada um. No entanto, compreende-se que a Instituição não tem assegurado a formação adequada para que esses docentes possam desenvolver um trabalho mais fundamentado de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância. Para os docentes, esta metodologia de ensino consiste nos momentos de tempo-escola e tempo-comunidade, com o objetivo de integração dos saberes: os saberes tradicionais que os alunos trazem das suas vivências para a escola e o saber científico, aquele que os professores são considerados como os interlocutores.

De acordo com Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância implica em uma dupla transferência: saberes empíricos e experiências da vida para os saberes teóricos dos programas escolares e reciprocamente. Portanto, pode-se afirmar que a partir desta definição a maioria dos docentes do PROEJA Quilombola estão compreendendo um dos elementos fundamentais para a efetivação desta metodologia de ensino.

Aborda-se, nesta seção, os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelos docentes na turma de PROEJA Quilombola sob o enfoque da Pedagogia da Alternância para a formação do egresso do curso e a ótica do educando acerca das aulas no tempo-comunidade. Visa-se, portanto, uma formação voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada educando, no sentido de contribuir em sua comunidade quilombola, no que diz respeito aos sistemas econômico, social, político e cultural. Os alunos revelaram que conseguem enxergar um comprometimento da maioria dos professores no que diz respeito à formação que estão recebendo, destacando uma minoria de docentes que não têm uma prática pedagógica comprometida, sendo colocados como mero transmissores de conhecimento.

Encontra-se como procedimentos metodológicos apontados pelos docentes na realização de suas práticas pedagógicas: aulas expositivas e dialogadas, visitas técnicas, contextualização do assunto abordado no tempo escola, ambiente que favorece a iniciativa dos alunos. Ou seja, esses achados revelam como os professores estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos quilombolas.

As características evidentes nas práticas pedagógicas dos professores são: valorização dos saberes dos alunos e, com isso, participação discente; a supervalorização da prática em detrimento da teoria, a incompreensão dos docentes sobre a Pedagogia da Alternância, acarretando um desvio de pressupostos e procedimentos metodológicos inerentes a esta metodologia de ensino, e por conta disso, o não convencimento do que venha a ser a Pedagogia de Alternância de fato, principalmente em relação à realização do tempo-comunidade. É importante ressaltar a deficiência na formação destes educadores no que tange

aos princípios, concepções e procedimentos metodológicos acerca da Pedagogia da Alternância.

As dificuldades identificadas no desenvolvimento do curso estão também na formação deficiente dos professores acerca da Pedagogia da Alternância, na falta de ambiência com o campo que interfere na prática pedagógica dos docentes; na falta do acompanhamento docente no tempo-comunidade; na ausência da maioria dos professores na socialização do trabalho desenvolvido no tempo-comunidade por conta de outras atividades profissionais; nas deficiências dos alunos em relação à leitura, pois o professor prefere não utilizar textos por conta da lacuna existente na educação básica dos alunos no que se refere à leitura, e na dificuldade de alguns professores em se adaptarem a realidade educacional da turma, desconsiderarem as peculiaridades dos educandos e reproduzir aulas que tem como foco a transmissão de conhecimentos. Estes entraves, portanto, impedem a consolidação da Pedagogia da Alternância de acordo com seus princípios e seus instrumentos de ensino efetivados. Estes são os achados acerca da dificuldade de implementação desta metodologia a partir do processo de coleta e sistematização dos dados.

Identifica-se, nos depoimentos dos alunos, a valorização de seus saberes nos momentos das aulas pela maioria dos docentes. Vale lembrar que, de acordo com os discentes, há professores que não conseguem fazer a relação dos saberes das vivências dos educandos com as aulas ministradas, podendo acontecer tanto por desinteresse como por falta de conhecimento pedagógico no desenvolvimento das aulas.

Os alunos observaram ainda a falta de um acompanhamento dos docentes no tempo-comunidade, pois ao realizarem as atividades deste momento, os alunos não possuem uma orientação dos professores, o que seria de suma importância para a efetivação da Pedagogia da Alternância.

Neste item, teve-se o intuito de buscar identificar e analisar sob a luz do referencial teórico o que foi coletado de relevante com as entrevistas para que se pontuassem os avanços e as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. A intenção é identificar a integração entre os saberes existentes no decorrer do processo de formação dos educandos quilombolas.

3.2 A VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DA INTEGRAÇÃO DOS SABERES

Nesta seção, será abordada a visão docente e discente acerca da integração dos saberes científico e o tradicional, com a perspectiva de formação integrada do educando, para que possa contribuir de modo significativo em sua comunidade.

Durante a observação nas aulas, foi possível perceber a interação entre os professores e alunos acerca do assunto que estava sendo discutido. Os alunos colocavam suas dúvidas. O professor perguntava para os alunos sobre suas vivências a partir do que estava sendo estudado naquela aula e procurava relacionar com as experiências deles a partir dos relatos dos discentes acerca da matéria estudada.

No decorrer das aulas, curiosamente percebe-se que os alunos ainda desconheciam alguns aparelhos modernos que compõem a realidade urbana, quando foram indagados pelo docente sobre a prancha de cabelo, mais conhecida como “chapinha”, muito utilizada pelo público feminino nos dias atuais, a qual eles desconheciam. A partir deste episódio, percebe-se que a realidade dos centros urbanos e suas culturas se encontram a certa distância das experiências de vida destes educandos.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas com os docentes, é possível perceber que há uma tentativa em relacionar o conhecimento acadêmico, do tempo-escola, com a vivência dos alunos em suas comunidades, do tempo-comunidade, primeiramente, diagnosticando as experiências de acordo com o assunto a ser trabalhado e, em seguida, contextualizando o assunto a partir do que foi exposto pelos educandos. Pode-se, portanto, considerar estas ações educativas como estratégias utilizadas pelos professores para a efetivação da integração entre os saberes colocados neste momento, tanto dos discentes quanto dos docentes.

Neste sentido, Araujo (2012) identifica como possibilidades metodológicas para um trabalho pedagógico integrador, procurando combinar os elementos que considera essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras: a valorização da atividade transformadora, de docentes e discentes, a preferência por estratégias que fortaleçam os coletivos, o compromisso com a possibilidade de compreensão ampla dos alunos e professores dos fenômenos específicos, em sua relação com a realidade, e a busca pela articulação das práticas pedagógicas com o seu contexto social e com as organizações de trabalhadores. Deste modo, pode-se dizer que a maioria dos docentes tenta executar por meio de suas ações educativas essas possibilidades metodológicas integradoras.

Pode-se ter essa confirmação a partir dos seguintes depoimentos abaixo:

Antes...**isso também tem a ver com o conteúdo que eu to trabalhando, a partir do conteúdo que a gente vai estabelecendo diálogo com a realidade que eles tem.** Lá cada um tem a sua comunidade, **isso vai depender sempre do conteúdo que a gente trabalha.** (LUCINHA).

Eu tenho aproveitado...tanto que na aula, eu gosto do PROEJA por que as vezes eu falo: “olha tem esse modelo aqui” aí eles começam: “olha, lá em casa tem isso aqui”, aí eles começam: “olha lá no meu município tem esse modelo”, então exatamente o que eles tão fazendo é certo ou não: “olha, tem algum problema” (...)Aí assim, **vai muito de aluno: tem aluno que consegue, que faz, que interage, tem outro que fica pensando, então essa turma tem um ou outro que eu penso que se apropriou do que é o PROEJA,** outros não, tem umas pessoas que são bem engajadas, que compreendem , “olha professora é assim”, e a gente acaba trocando ideias... (LEILA).

Pra gente aqui, falando da nossa disciplina, se nós tivéssemos um **número maior de alunos dessa realidade aí eu poderia te dizer que a gente tem a troca,** mas como eles **não têm, eles estão mais aprendendo do que eles ensinando a gente** nesse sentido do conhecimento do manejo com esses animais, porque são três, são poucos. (SIMONE).

(...) **pela nossa região e pelas comunidades que tem por aqui eles quase não tem a realidade de bovinocultura, que é o nosso módulo.** Então bovino não é muito a realidade deles, um ou outro tem animais. Se a gente tivesse um módulo por exemplo de fruticultura, da parte de açaí ou até pequenas criações, avicultura era mais fácil a gente tentar interagir. **Então como é que eu faço com eles: primeira coisa, primeira aula faz um levantamento da turma,** cada um se conhece, **eu tento diagnosticar a experiência de cada um dentro do nosso módulo, dentro da área de bovino.** (WALTER).

Verifica-se que dois professores realizavam uma atividade diagnóstica para identificar os saberes dos alunos acerca do assunto estudado e, após a identificação das experiências dos discentes, os professores desenvolviam suas aulas estabelecendo um diálogo com a realidade local dos educandos. A partir dessa constatação, os professores desenvolvem suas aulas, com a participação dos alunos, por meio da interação entre professor e aluno e, neste caso, os saberes dos professores e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas representados pelos jovens.

Levando em consideração a interação e a participação dos alunos no momento do tempo-escola, pode-se dizer que este processo pedagógico pautado na Pedagogia da Alternância torna o jovem ator e não mero espectador de sua formação, sujeito ativo e não um simples objeto de ensino (GIMONET, 2007). Neste sentido, cada um com seu saber exerce uma função primordial para a concretização de formação humana que rege esta metodologia.

Outros dois professores (Simone e Walter), que trabalham a mesma disciplina em parceria, afirmam em seus depoimentos que os alunos não possuem um conhecimento prévio sobre a disciplina prática que ministram. Explicam que, neste caso, os alunos estão mais

aprendendo do que ensinando para os docentes, no sentido de tornar deficiente a relação entre os saberes. O professor Walter continua ainda, explicando que

Pro PROEJA eu dou sempre é a minha visão, pra eles voltarem pra utilizarem na comunidade, pros outros seria pra utilização, até como empregos deles conseguirem trabalhar em uma empresa, então sempre o enfoque que a gente dá é mais pra cultura que eles possam utilizar que é leite e tentando fazer eles criarem gosto pela coisa, **realmente eles não trazem nada da comunidade.**

Evidencia-se, portanto, na fala deste professor que, *a priori*, nem todos os assuntos abordados durante o processo de aprendizagem dos alunos quilombolas contemplam as experiências que eles têm em suas localidades de origem. No entanto, é necessário cautela ao afirmar que os alunos não trazem nada de conhecimento da comunidade a respeito do assunto trabalho, pois todo o ser humano possui o mínimo de conhecimento a partir de suas vivências e experiências cotidianas.

Como esta é a visão dos professores e a representação da realidade de suas aulas a partir de seus depoimentos, suas verdades carecem ser relativizadas. Teve-se o cuidado de identificar esse entrave no processo de integração dos saberes. Portanto, os professores podem estar encontrando dificuldades em reconhecer os saberes dos alunos em relação a sua disciplina, ou somente estão desconsiderando o mínimo de conhecimento a respeito do assunto tratado.

Neste sentido, pode-se dizer que o depoimento do professor aponta que não há integração de saberes em todos os módulos trabalhados, pois para ele os alunos não possuem nenhum conhecimento prévio a respeito do assunto tratado. Assim, o professor pode não conseguir relacionar sua disciplina com a vivência dos alunos sobre o assunto, podendo ser diferente em relação ao que é esperado pelo docente. No entanto, esta constatação do professor leva à indicação de que o próprio docente pode estar encontrando dificuldade de identificar as experiências dos alunos no que diz respeito ao assunto abordado. Portanto, o que aparentemente pode ser considerado um entrave no desenvolvimento na integração dos saberes, pode também ser um entrave em relação à qualificação do professor para que consiga identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema trabalhado.

Dentro desta discussão, este professor coloca a questão após a formação, fazendo a diferença entre a formação dos Técnicos em Agropecuária da turma regular (Subsequente e Integrado) e os Técnicos em Agropecuária formados pelo PROEJA Quilombola, pois no primeiro caso fica evidente que a formação prepara para o mercado de trabalho, para a realidade empresarial. Em contrapartida, os alunos quilombolas são preparados para atuarem

em suas comunidades, sob o enfoque da agricultura familiar. No entanto, alguns professores revelam, por meio dos depoimentos, que estes jovens quilombolas não tem a oportunidade de escolherem seus destinos profissionais, como se vê a seguir:

[...] Às vezes eles falam muito bacana, falam bonito: ah, porque funciona assim, assado, cozido, mostra algumas vezes algum conhecimento da área. Só que quando a gente vai na visita técnica, eu já esse questionamento pra alguns, assim, tá legal, tu sabes como é que a coisa funciona mas o que é que tas fazendo pra modificar a realidade da tua comunidade? **Aí fica aquele negócio do conhecimento pelo conhecimento mas a prática...é justamente isso que a gente tenta fazer, as vezes a pessoa tem o conhecimento mas a ideia principal é que ele tenha esse conhecimento e leve pra comunidade, e muitos não levam esse conhecimento pra lá, a pessoa estuda uma coisa aqui e quando chega lá ele volta a viver da mesma forma que ele vivia anteriormente, é justamente isso que é difícil a gente mudar na cabeça de alguns.** Ainda existe aquele pensamento de que **o que eu aprendo na escola é pra escola né, (...)** Porque ele tá acostumado quando ele chega lá ele faz, alguns né, **eles fazem a desconexão do que é aprendido aqui, então a gente ta tentando mudar esse tipo de coisa,** que eles de fato levam pra comunidade deles né o conhecimento que eles adquirem aqui e é por isso que a gente ta cada vez mais indo nessas visitas pra fazer esses acompanhamentos lá, que é uma política no caso daqui. (NILSON).

O que eu vejo é que eles são (...) que a gente percebe no discurso deles que eles estão sendo preparados para atuar na agricultura familiar, dentro da comunidade deles...é bom, mas aí não sei porque, por exemplo, os técnicos agropecuários, se esses forem trabalhar numa fazenda, eles vão tá preparados para isso, bom que eles tão se preparando pra trabalharem ali, na comunidade, pra atuar ali, o que não é ruim, mas eu acho que eles podem ter escolhas, outras escolhas, conseguir dar conta, formar pra que eles possam (...)atuar na pecuária. (LUCINHA).

Então eu acho que assim, **o conhecimento empírico, saberes eles tem muito né, eles sabem, eu acho que as disciplinas tem ajudado muito também. (...)** Agora eu acho que eles tem muita dificuldade de se expressar, de falar, entendeu? As vezes eles entendem o processo, eles sabem como acontece, mas não sabe explicar, falar como que é o processo. **Eu acho que a gente tem trabalhado muito a formação que eles tão recebendo ta muito baseada na agricultura familiar em função do curso que eles fazem né, então isso é uma coisa.** Agora a gente não deixa de discutir uma questão do que tem dentro de uma empresa, de uma forma que tá ligada com a agricultura familiar porque tem que preparar a terra pra fazer plantio. **Então a discussão e da agricultura, no todo, eu acho que é agricultura familiar, mas a gente também tem essa abordagem do agronegócio.** (LEILA).

Após a explanação de alguns depoimentos de docentes, pode-se dizer que o egresso do curso de PROEJA Quilombola, com formação em Técnico Agropecuário, obtém uma formação que considera a sua realidade local, para que possa trabalhar dentro da agricultura familiar, pois essa é a perspectiva de formação adotada no curso.

Traz-se como conceito de agricultura familiar:

Como a capacidade e as condições de trabalho articuladas com base em relações familiares, levando em consideração a diferenciação de gênero, os ciclos de vida e o sistema de autoridade familiar em diferentes contextos: quando a concepção de família integra a prática de seus membros como partes da unidade de produção, rendimentos e consumo, e, em certos domínios da vida social, irmana os afiliados enquanto coletivo; ou, por contraposição analítica, quando os familiares se orientam por valores individualizantes, exigindo negociações que abarquem projetos individuais e coletivos. (NEVES, 2012, p.185).

A partir deste entendimento de agricultura familiar, os alunos deste curso foram preparados para atuar: na articulação com as relações familiares, a partir das diferenças de gênero, de experiência de vida e de autoridade familiar nos diversos contextos, colaborando para a consolidação de projetos que beneficiem todos da comunidade.

Percebe-se que a formação do educandos quilombolas está direcionada à realidade de suas comunidades, pois a Pedagogia da Alternância é entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural (HAGE et al, 2012).

No entanto, pode-se ver que alguns professores preocupam-se com uma formação que não restrinja apenas ao universo de sua comunidade, mas que possa prepará-los para novas possibilidades além da agricultura familiar, como, por exemplo, o agronegócio, como diz a professora Leila: “Então a discussão e da agricultura, no todo, eu acho que é agricultura familiar, mas a gente também tem essa abordagem do agronegócio...”. Ou seja, os professores não fogem da perspectiva de formação inicial que é voltada para a agricultura familiar, mas não deixam de abordar o que pode ser exigido dos futuros Técnicos em Agropecuária se caso forem para o mercado de trabalho relacionado ao meio rural, principalmente no que diz respeito ao agronegócio, citado pela professora em seu depoimento.

Considera-se importante definir em que consiste o Agronegócio:

O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. (LEITE E MEDEIROS, 2012, p. 81)

Nesta perspectiva empresarial, os docentes da turma apontam como relevante que os discentes obtenham também uma formação que visualize esta outra forma de escolher seu destino profissional, sem limitá-lo ao ambiente rural. Em relação a isso, Ribeiro (2008) revela

que atualmente na agricultura, o capital se realiza através do agronegócio que integra a produção primária à industrialização, sob determinações científico-tecnológicas de empresas internacionais e movimenta o capital financeiro, ou rentista, nas bolsas de valores.

Portanto, de acordo com o que foi explicado a respeito do agronegócio, pode-se dizer que os docentes, a partir de seus desenvolvimentos nas aulas no tempo-escola, estão apontando para a perspectiva capitalista de mercado de trabalho para o campo, considerando a proposta de agronegócio como uma oportunidade profissional para a vida dos jovens quilombolas, embora o foco da formação ainda seja na perspectiva da agricultura familiar.

No que diz respeito à formação dos educandos, os docentes da turma de PROEJA Quilombola veem os egressos com algumas dificuldades em sua formação, trazidas da deficiência da qualidade do processo de educação básica regular, com precariedades em relação a leitura; os docentes defendem as múltiplas possibilidades de futuro profissional para esses egressos e apontam a possibilidade de formá-los para as exigências do mercado de trabalho. Contudo, enfatizam a importância da formação voltada para suas comunidades, neste caso, para a agricultura familiar.

Desta forma, os professores constroem cidadãos e profissionais que irão trabalhar não apenas para sua subsistência, mas em prol de toda sua comunidade, com o objetivo de trazer benefícios a partir de uma visão que respeite as sabedorias tradicionais da população que reside naquela localidade. Em suma, os professores podem e devem mostrar as diversas possibilidades de carreiras profissionais para os jovens quilombolas, sem deixar de enfatizar na proposta de agricultura familiar, ligada aos pressupostos de todo o desenvolvimento pedagógico realizado para esta formação.

Diante da discussão apresentada, Caldart (2010, p 240) afirma que:

É preciso que se eduque aos trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha; e para que ficando ou saindo possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência.

Assim, reforça-se o pensamento dos docentes da instituição acerca de outras possibilidades oferecidas aos educandos do curso, no que se refere ao destino profissional de cada um. O indivíduo deveria ter um leque de opções para dar continuidade a sua vida profissional, sem se obrigar a permanecer no seu local de origem. Que seja uma opção de vida e não uma imposição.

Em contrapartida, Freitas e Molina (2011, p.18) justificam que:

Na realidade atual do campo, verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre a agricultura voltada para a produção de alimentos (lógica do trabalho para reprodução da vida) – identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o modo camponês de fazer agricultura –, e a agricultura voltada para o negócio, sobretudo para produção de commodities (lógica do trabalho para reprodução do capital) – chamada de agricultura capitalista ou de agronegócio, ou, ainda, de agricultura industrial, dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria.

Assim, o que se percebe é que, na visão dos professores, os alunos devem ter a opção de escolher permanecer na comunidade, discutido pelas autoras como a lógica do trabalho para a reprodução da vida ou se voltar para a mercantilização da força de trabalho, chamada de agricultura capitalista, com foque na produção industrial e, com isso, obter a venda da sua força de trabalho.

Neste sentido, percebe-se a preocupação com uma formação que possa dar a oportunidade aos jovens de suas escolhas profissionais. No entanto, essas outras escolhas recaem na visão mercadológica de trabalho, aquele que serve para o sustento financeiro do indivíduo. Ou seja, o jovem quilombola pode ter duas perspectivas de formação: aquela voltada para a realidade local do indivíduo e a que forma o aluno para atuar no mercado formal dos técnicos agropecuários.

Ao continuar a discussão sobre a formação do jovem quilombola, os professores relatam que:

A turma regular é feita toda aqui e eles não, eles tem o tempo comunidade e o tempo escola. Só que o que **acontece quando eles vão pro tempo comunidade eles levam atividades pra fazer**. Então **no tempo comunidade é que eles vão, a gente vai ver a prática**, mas aí vão mais questionários (...) vão pegando o esquema e vê o que se aplica naquela vivência lá na comunidade, questão da chuva, da energia, se tem energia elétrica...(MARHCO).

Eu acho eles com um pouco de insegurança, pra não dizer grande insegurança...(...) é que, como eu te falei, **eles vão ter que praticar**, porque falta leitura, eles vão ler, mas quando a gente le a coisa e a gente não faz a gente não vai ter a segurança de fazer, entendeu? (...) Aí eu acho que tipo assim eles vão sair com um conhecimento maior, eles aplicam, certo? (...) Aí como eles vão sair? **Eles vão sair com um conhecimento maior, alguns vão ter uma segurança maior, uns vão ter uma segurança menor, mas acredito eu que como a gente, quando sai pro mercado de trabalho a gente tem que correr atrás, se aperfeiçoar, eles vão sair com condições pra trabalhar, só que isso só vai depender deles a partir do momento que eles saem.** (SIMONE).

Eu acho que teria que ser assim...eu acho **que teria que haver uma divisão**, por exemplo o mercado de trabalho: se for **mercado de trabalho pra eles disputarem de igual pra igual** com outro aluno como técnico agropecuário ele vai disputar o mercado patronal ali eu **acho que eles saem deficientes**, essa é a minha visão sincera do negócio **porque eles tem o período comunidade**, que eu acho que é **pra fazer integração**, faz parte da política de ensino deles onde eles se tornam deficientes que quando eles estão no tempo escola não tem como suprir esse tempo que eles perderam lá. Se a ideia é pega-los com **formação técnica e voltá-los pra comunidade deles**, ali eles se fazem **líderes**, comecem a desenvolver ai eles **vão se destacar dentro da comunidade**. A ideia seria é...**poderia até formar outro profissional lá dentro da comunidade talvez pra gerar renda externa e trazer pra comunidade**, mas esses nossos alunos eu vejo eles como **formadores de opinião e técnicos de dentro da comunidade** que vão liderar os afazeres, as técnicas de dentro da comunidade, tá. **No ponto externo eu noto que eles sofreriam com a concorrência, a competição.** (WALTER).

A partir dos depoimentos dos docentes, identifica-se que: os alunos saem formados para que possam atuar como líderes em suas comunidades, que possam dar condições de desenvolver a economia local. Entretanto, a formação desses jovens e adultos ainda é considerada deficiente por conta da precariedade da educação básica, o que acarreta insegurança para os egressos, na visão dos professores. No que diz respeito ao mercado de trabalho da sociedade capitalista, na qual estão inseridos, estes educandos passam a ser também preparados para que possam enxergar outra possibilidade de trabalho dentro da área de atuação que estão sendo formados.

As possibilidades de profissionalização visualizadas nos depoimentos dos docentes dizem respeito ao mercado de trabalho, pois os egressos serão formados para permanecerem em suas comunidades e trabalharem a sustentabilidade neste local. Para os professores, além dessa possibilidade, os alunos deveriam ser formados para o mercado de trabalho referentes aos técnicos em agropecuária, dando condições de escolhas de seus destinos profissionais.

Diante desse contexto, pode-se dizer que esses docentes estão sugerindo uma formação pautada nas concepções utilitaristas de educação, cujas práticas buscam uma maior afinidade com os “interesses do mercado” (capitalista) (TIRIBA, 2004), pois, na concepção destes, os educandos devem escolher o melhor para seus futuros profissionais.

Neste sentido, traz-se a abordagem da autora sobre o que vem a caracterizar o mercado capitalista: a lógica da “produção para o intercâmbio” (ou seja, para o lucro), em detrimento da “produção para o consumo” (ou seja, para provisão) e, além disso, a utilização e a generalização da força de trabalho como uma mercadoria (idem). Assim, o aluno egresso do PROEJA quilombola que passa a ter essa visão de mercado é formado de acordo com os ditames do mundo do trabalho capitalista.

Vale ressaltar que a formação do jovem quilombola prioriza a formação para a agricultura familiar. No entanto, durante as aulas, os docentes vislumbram aos discentes outras possibilidades de formação profissional, com abordagem na visão de mercado.

Ao dar continuidade à análise dos achados nos depoimentos dos professores, identifica-se, também, a dificuldade em fazer essa integração entre as experiências dos alunos com o conhecimento acadêmico, pois para o professor Walter:

Isso é uma coisa nova pra mim também, na universidade eu não fazia isso e aqui...eu tive que aprender ao longo desses quatro anos, contando um de substituto, **aprender a fazer essa relação por que eu não vim dessa escola também**, os meus professores não tinham a inter-relação, e isso é difícil, não é fácil, **é difícil pra caramba** porque eu noto assim que tem professores que não vem com essa formação e não conseguem se adaptar, a pegar aquela sua...aquele seu módulo e jogar na visão sistêmica ali, qual é a relação com os outros. Eu já tive essa dificuldade mas eu acabei aprendendo com eles aqui, **aprendi muito com os alunos, com os professores que estão mais integrados**, mas a gente sempre faz as viagens em conjunto, aqui as viagens...visita técnica a gente não pode fazer só quer dizer não é orientado a fazer só, cê tem que fazer com outro professor integrando as turmas...**então o que eu posso dizer é difícil, mas a gente tem conseguido fazer...**

A partir desse relato, pode-se perceber a dificuldade que tem sido para os professores em fazer dialogar os saberes dos alunos com os conteúdos formais acadêmicos, pois para quem possui uma formação voltada para o mercado, como tem sido historicamente trabalhada nas escolas dos centros urbanos e também na zona rural, essa proposta está aquém da que é praticada nas escolas urbanas, o que torna difícil pô-la em prática.

Para que a formação não recaia na visão mercadológica, Caldart (2007, p. 5) explica o cuidado que a Educação do Campo deve ter para que isso não aconteça:

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. Mas ainda assim há um risco de instrumentalização. Já sabemos pela história: toda vez que se subordina a educação a interesses/necessidades de formação imediata (por “melhores” que sejam) a educação se empobrece do ponto de vista de formação humana.(...) E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração.

É necessário que os trabalhadores em educação do campo tenham cuidado em suas práticas formativas para que a lógica da instrumentalização não domine o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois esta perspectiva restringe a compreensão do mundo na

formação do indivíduo do campo. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, o indivíduo do campo aqui tratado é o aluno quilombola

Ressalta-se, também, que se considera a percepção dos alunos quanto à integração dos saberes que se encontram diante desta formação: o saber advindo da realidade local de cada comunidade que esses jovens moram e o saber acadêmico, aquele que os professores vão “ensinar” para os alunos do curso, o saber universal e o saber local, iniciando-se da parte para o todo, para então culminar em uma perspectiva de totalidade.

No que diz respeito à relação dos saberes acadêmicos com o saberes tradicionais sobrevividas das comunidades, vê-se a opinião do aluno Filhos de Zumbi:

Em relação do nosso cotidiano, da convivência aqui em sala de aula eu acho que tem tudo a ver...**em todas as matérias a gente estuda nossa vida praticamente**, então de outra maneira, falando de alguns módulos daí que tem, **estuda o nosso trabalho, estuda as nossas criações então tudo tem relação...**

De acordo com o relato do aluno, fica evidente a importância do processo de formação no tempo-escola para a suas vidas em comunidade. Os conhecimentos adquiridos neste momento do processo de ensino-aprendizagem possibilitam transformar suas atitudes, suas percepções e concepções que antes eram consideradas verdades absolutas, por não conhecerem o motivo pelo qual aquela situação ocorre daquela maneira. A partir do depoimento do aluno acima, estes alunos procuram tirar proveito o máximo possível dos momentos na escola esclarecendo dúvidas e aprimorando os seus saberes tradicionais advindos da convivência em suas comunidades.

Estes alunos enxergam no tempo-escola uma oportunidade e aprimoramento de seus saberes, a partir da relação que se estabelece entre suas vivências, as aulas orientadas pelos docentes e as visitas técnicas realizadas. No Tempo-comunidade, os discentes vão relacionar toda essa vivência adquirida no Tempo-escola em sua comunidade.

Sobre os depoimentos dos discentes acerca da integração do saberes, pode-se conjecturar que, de acordo com Franzoi e Zorzi (2010, p. 119),

Quando um trabalhador socializa ideias, produzidas na ação, com o outro, incentiva os seus colegas de trabalho a produzirem também, favorecendo a legitimação dos saberes advindos da experiência do grupo. O saber vai se produzindo coletivamente e, de forma dinâmica o saber construído coletivamente modifica a singularidade da atividade de cada sujeito.

Na maior parte, os saberes que os alunos quilombolas trazem para as aulas no tempo-escola são reconhecidos. Ao socializar suas ideias, o indivíduo demonstra ter uma carga de conhecimentos relevantes no processo de legitimação da construção de saberes. Coletivamente, os saberes se expandem e se consolidam, a partir das trocas de experiências entre educando e educadores.

Nos centros urbanos, ainda há a visão de que o professor ensina e o aluno aprende. No formato da pedagogia da alternância, professores e alunos aprendem uns com os outros, o que resulta, assim, na integração entre o saber do professor, considerado o saber acadêmico e o saber tradicional do aluno do campo, neste caso do aluno quilombola.

Em relação à Educação do Campo, Silva (2007, p.118) diz que:

Falar em educação do campo significa teorizar e praticar diferente da educação urbana, haja vista que estas foram trabalhadas sempre da mesma maneira. Significa também enfatizar que os sujeitos sociais e sua cultura necessitam ser valorizados e concebidos como os principais atores das ações educativas. As festas, os mitos e as danças tão presentes no imaginário popular necessitam ser valorizados e socializados.

A valorização das vivências, as tradições e costumes da população quilombola, que é um dos atores em estudo, são valorizadas e socializadas na construção de uma comunidade que absorva a importância de se manter viva a história cultural e local daquela população.

De acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, “[...] são os saberes da vida que vêm à frente dos da escola, passando do grande livro da vida, do grande livro da natureza para o livro impresso [...]” (GIMONET, 2007, p.42). Neste sentido, pode-se dizer que a valorização dos saberes da vida é fator determinante no processo de formação do educando que se fundamenta na Alternância.

Remetendo-se ao posicionamento dos alunos, identificam-se, na entrevista, suas expectativas em relação ao futuro profissional. Abaixo, o que dizem:

Eu pretendo trabalhar na área que lá eles precisam muito de técnicos e pretendo estudar também né, mas não sei se vai dar logo pra prosseguir porque no meu município precisa muito, então **eles tão apostando muito na gente**, aí pra estudar e trabalhar eu acho que não dá né, **vou ter que trabalhar ou estudar, mas eu acredito que eu vou trabalhar primeiro e depois eu penso numa especialização na minha área mesmo(...)**. (ABACATAL).

Eu me vejo com uma responsabilidade grande mas com muito otimismo sabe...assim...porque o aprendizado que a gente tem aqui faltou muitos anos atrás e hoje tá bem diferente então essa formação vem trazer pra gente que é do campo uma oportunidade da gente ta aproveitando coisa que a gente não conhece,

então a gente **tem o conhecimento empírico** e plantar, de arrancar, plano de arranco né que chamam de cultura manual, **então quando você passa a estudar**, a fazer um curso agropecuária, **você aprende** a manusear, agora tem...a agricultura sustentável, como fazer, como utilizar, se tem desperdício a gente aqui aprende a aproveitar negócio de restos vegetais, casca de mandioca a gente joga fora aleatoriamente aí a gente já passa a aproveitar e na própria agricultura que vai dar algum retorno (...) porque você tá comprando, você tem, você aprende como utilizar, **então eu vejo uma oportunidade da gente levar esse conhecimento pros nossos pais, avós, irmãos que tão lá na comunidade e implantar e fixar no campo pra ter uma qualidade de vida melhor...**eu vejo dessa maneira, **eu vejo a responsabilidade por conta com a minha comunidade é levar esses conhecimentos e fazer com que a gente tenha uma vida melhor lá no campo.** (ICATU).

A partir dos depoimentos expostos acima, pode-se dizer que o curso propiciou um grande diferencial na vida desses jovens quilombolas. Anseios por melhorias nas comunidades, continuação dos estudos, condições de uma vida melhor para a família, conseguir um emprego formal na área. Portanto, o PROEJA Quilombola pode ser considerado um marco na vida dessas pessoas, em sua construção enquanto ser humano e cidadão, que tem a consciência de sua importância para a sua comunidade quilombola.

Neste sentido, em suas falas, os discentes reconheceram ações de integração dos saberes e na relação entre educando e educador, pois, segundo Fischer e Franzoi (2012, p.16):

O educando, em seu ciclo de vida e em função do tempo e do lugar em que se encontra, chega com suas vivências, cheio de interrogações, que são para ele significativas, mas também com “pré” respostas da “vida-vivida”. Traz saberes que necessitam ser sistematizados e problematizados, em face de uma totalidade mais ampla na qual sua vivência singular está inserida. Mas, ao mesmo tempo, na singularidade, vivencia dimensões da totalidade da experiência humana em determinado tempo e espaço. Porque singular e vivida por mentes e corpos, essa experiência problematiza os saberes institucionalizados, que generalizam e afastam-se da experiência cotidiana. Nesse sentido, espera-se do educador um domínio relativo do conhecimento sistematizado, e, ao mesmo tempo, uma capacidade ética, política e pedagógica para escutar, incorporar e dialogar sobre questões, vivências e conhecimentos já presentes naqueles em condição de educandos. *Educando-educador e educador-educando* constroem o tensionado diálogo entre mundo dos conceitos e mundo das vivências.

Assim, o professor deve compreender as diversidades diante de uma turma que já traz uma bagagem cultural, a partir de suas vivências e experiências, tanto na vida pessoal como na vida profissional. Estes saberes devem ser esclarecidos, reforçados ou modificados de acordo com as orientações dos docentes a respeito do assunto a ser estudado.

Para confrontar com a visão dos professores, mostra-se a visão dos discentes acerca da integração dos saberes, conforme abaixo:

Os professores consideram bastante os nossos saberes, todos os professores levam muito em conta, eu sempre...nas entrevistas(...)Então a gente vê que os **professores não chegam como os donos da verdade**, tão sempre aberto a aprender e é até bom. (ICATU).

Parte dos professores levam em consideração o que a gente traz, mas **parte dos professores não levam**, até porque **na socialização** da gente **são pouquíssimos professores que vem participar com a gente**. Aí então , eu acho que a minoria dos professores que tão levando em consideração, que a gente tá trazendo de lá pra apresentar aqui...(FILHOS DE ZUMBI).

Olha, **a gente vê uma relação, meio que distante mas vê**, que a nossa vida, a nossa vida no cotidiano é matemática, física, biologia que acontece e assim por diante...uma matéria puxa a outra (...) **então eu acho que dá pra trabalhar assim o integrado só acredito que as pessoas devem aprimorar,mas até hoje eu não vi esse interesse de aprimorar essas informações que...que a gente traz da comunidade** acho que precisava ser aproveitado as oportunidades que nós temos e os subsídios,**as informações que nós coleta da comunidade falta se aproveitar, então muita das vezes é desperdiçada, eu acho que falta de interesse deles também**, mas talvez se explorar mais o conhecimento que nós temos, **então como se fosse aqui uma troca de conhecimento, mas na verdade fica só na palavra porque a trocade conhecimento ela as vez fica só no disse me disse e não é registrado** pra que a gente possa levar e apresentar lá, e apresentar “foi esse o meu curso”. (SANTA RITA DAS BARREIRAS).

Como se pode perceber nos relatos dos alunos, prevalece a compreensão de que há professores que consideram as experiências dos alunos no cotidiano das aulas, no tempo-escola. No entanto, os alunos reclamam que no momento da socialização dos trabalhos que eles desenvolvem no tempo-comunidade, há pouco interesse dos professores. O que pode vir a prejudicar a participação dos professores no momento da socialização dos trabalhos que os alunos trazem do tempo-comunidade são os diversos compromissos profissionais que não tem correlação com o PROEJA Quilombola, como aulas em outras turmas e reuniões relacionadas a diversos assuntos da Instituição no mesmo horário da socialização, pois a (des)organização do tempo é um dos entraves na efetivação da Pedagogia da Alternância na turma de PROEJA Quilombola.

Com isso, os alunos não percebem o interesse dos professores, entendendo que um dos elementos que possui um caráter integrador fica apenas no plano teórico, pois no momento de se executar tais ações que fortificam a integração uma parcela considerável dos professores não participa. É importante lembrar que este é um achado relevante por ter sido revelado tanto pelos docentes (no item anterior) quanto pelos discentes da turma. No depoimento abaixo, o aluno Santa Rita das Barreiras ressalta:

[...] eu acho que essa questão e quando de socialização é...é muito assim...**por que os professores estão ocupados com outras, em outras atividades(...) então eu acho que a questão de integração dos professores não existe, esse negócio é só um tapa buraco, na minha opinião é só papo furado**, isso não existe, porque se existisse, **ou não sei se o problema também tá na direção**, se fosse uma coisa que existisse e os professores pelo menos fossem pra socialização do trabalho, **se existisse negócio de trabalho integrado, o professor no dia que fosse apresentar o professor taria aqui**, que vai questão de matemática, questão de física, **eu falei lá na frente na hora que eu fui apresentar que muitas das vezes estão desperdiçando o nosso pouco conhecimento que nós consegue lá...é...adquiri lá na comunidade com entrevista as pessoas da comunidade muitas das vezes é desperdiçado**, que deveria aproveitar pra fazer um livro, deveria aproveitar essas informações, só melhorar essas informações que as vezes existe falha em português, **só melhorar essas coisas e cada socialização deveria ter um livro, se tivesse professores interessados nas informações que nós colhemos na comunidade**, então eu vejo assim muito vazio quando você vai apresentar um trabalho, **foi a nossa socialização ontem, apareceram dois professores...três, três professores**: da área técnica e dois da ...matemática e o outro de física. Eu acho que não existe essa questão, **nunca aconteceu trabalho integrado**.

Este aluno expõe sua decepção com o trabalho integrado que os professores dizem fazer, já que, nos momentos da socialização, apenas uma minoria dos professores da turma aparece para prestigiar e avaliar o trabalho deles. A partir desta situação descrita pelo aluno, pode-se perceber que seu entendimento sobre integração se limita ao momento da socialização dos trabalhos desenvolvidos no tempo-comunidade. E a partir deste entendimento, o aluno propõe que seja organizado um livro a cada socialização como sendo o resultado das atividades, a cada alternância, para que possam socializar em suas comunidades o que o curso traz de resultados significativos, visando à melhoria das comunidades quilombolas. Portanto, na visão deste aluno, os saberes advindos das experiências nas comunidades quilombolas não estão sendo considerados no momento das aulas e da socialização dos trabalhos realizados no tempo-comunidade.

A partir da situação colocada pelo aluno, Gimonet (2007) faz uma diferenciação entre as prioridades a serem desenvolvidas na pessoa: no primeiro caso, se a prioridade é dada aos saberes e às aprendizagens cognitivas, são os métodos transmissíveis do ensino que são privilegiados, pois o professor detém o conhecimento e transmite ao aluno; no segundo caso, quando a prioridade é dada à pessoa sob uma visão de desenvolvimento global, de formação integral, e não somente intelectual, está sendo trabalhada a pedagogia que situa o educando como sujeito-ator de sua formação, que aprende ao pesquisar e construir. Neste sentido, pode-se dizer sob o referencial de Gimonet (2007) que a maior parte dos professores adota a perspectiva de uma pedagogia voltada para o educando. No entanto, uma minoria de docentes ainda está presa a uma formação considerada como transmissora, desconsiderando o aluno como objeto central no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, isto significa que o entendimento acerca da integração de saberes diverge entre professores e alunos, pois para os docentes no momento das aulas e a partir da relevância dada aos saberes que os alunos trazem de suas vivências nas comunidades quilombolas é que se efetiva um dos momentos de integração.

Outra situação considerada diz respeito às visitas técnicas, colocadas na seção anterior como outra estratégia de integração. Por fim, a socialização dos trabalhos do tempo-escola, tanto para os professores quanto para os alunos, constituem mais um elemento integrador. No entanto, no entendimento dos jovens quilombolas esta socialização é o momento crucial da efetivação da integração.

Ao analisar o que os docentes colocaram sobre o interesse dos alunos nas aulas, a integração entre os saberes, percebe-se que professores investigam os saberes que os alunos trazem das suas vivências em comunidade, o que precisa saber, o que quer saber e como ele quer saber. E, assim, motivar o aluno para que ele sinta disposição para aprender. (MOURA, 2010). Em relação aos professores Simone e Walter, pode-se dizer que ambos podem estar com dificuldades de identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da disciplina.

Ainda em relação a essa situação, quando os alunos não possuem conhecimento sobre o assunto trabalhado, o professor Walter diz que “aí...normalmente não têm contato nenhum com bovinos, eles nunca viram e aparentemente eles vêm sem interesse porque nunca viram, então não é a realidade deles né”. Ou seja, os alunos não teriam interesse nas aulas quando aquela situação não fizesse parte do seu cotidiano na comunidade, como é o caso da disciplina que trabalha com os bovinos, pois o professor explicou que essa realidade não é comum em pequenas comunidades como é o caso das comunidades quilombolas.

Expõe-se, abaixo, para análise, alguns depoimentos dos discentes sobre suas expectativas quanto ao futuro profissional.

[...] e depois que sair daqui eu to com plano já de continuar estudando e trabalhar também porque eu vim pra cá até pra melhorar a minha condição, a condição da minha família do que antes, e que na minha família todo mundo é agricultor e nem todo mundo estudava, aí eu falei que **alguém tinha que estudar**, aí nesse caso fui eu né que fui estudar, mas os outros tão tudo trabalhando graças a Deus e **a minha perspectiva daqui pra frente só é crescer e a nossa vida é como uma pirâmide escalar , a gente ta lá embaixo aí a gente vai subindo cada degrau e nem todos os degraus a gente consegue subir num passo só, isso é importante...** (FILHOS DE ZUMBI).

[...]então o **nosso objetivo aqui é levar esse conhecimento...é...pras comunidades e...não importa se ta aproveitando(...)** mas volto a frisar de novo hoje o novo técnico

que ta se formando esse ano pode-se dizer que vai trabalhar diretamente na comunidade, **as vezes a gente fala só pra confortar alguns professores mas a ideia não é essa, a ideia é se formar e a primeira oportunidade de emprego você ta dentro...lá...então é basicamente essa a ideia.(...)** Olha tudo o que vier pra somar é bem vindo né, então a gente já nasce com um objetivo na vida, **de crescer na vida, não só questão financeira, questão de entendimento né...todo o conhecimento quando vem pra somar na vida da gente é muito bem vindo, então minha vinda pra cá me esclareceu muitas coisas e lapidou o conhecimento (...)** o conhecimento você vai levar e vai construir com o agricultor dentro da comunidade, **aonde você vai dar assistência...(SANTA RITA DAS BARREIRAS).**

Vale ressaltar o depoimento do aluno Santa Rita das Barreiras, ao colocar a situação do mundo capitalista no qual se está inserido, pois como nesta sociedade as pessoas precisam de uma condição financeira estável para seu sustento, este jovem revela que, se caso conseguir um emprego formal na área, ele sairá de sua comunidade para trabalhar formalmente como técnico em agropecuária. Portanto, entende-se que o sistema socioeconômico capitalista torna-se mais importante no que diz respeito ao seu projeto de vida profissional.

Em relação à pressão do mundo do trabalho na sociedade capitalista, Frigotto traz a tona a discussão sobre a condição do trabalhador, explicando que, na lógica do sistema, “o trabalhador ganha o que é justo pela sua produção, pois parte do pressuposto de que os capitalistas (detentores do capital) e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, o fazem numa situação de igualdade e por livre escolha” (FRIGOTTO, 2005, p.63). Neste sentido, o aluno Santa Rita das Barreiras tem a pretensa expectativa de vender sua força de trabalho para se manter financeiramente nesta sociedade com o mínimo de dignidade.

A iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará em oferecer esta oportunidade aos jovens remanescentes de comunidades quilombolas do Nordeste do Pará foi de grande importância para dar oportunidade de continuação nos estudos destes jovens e contemplar uma formação com alguns indicadores de qualidade. Esta formação trouxe, de modo evidente, uma nova perspectiva de vida para os estudantes deste curso, principalmente no que diz respeito a sua atuação na comunidade após a conclusão do curso.

Os jovens e adultos quilombolas egressos do curso passam a ser considerados referências em suas comunidades. No entanto, é importante frisar que a formação recebida neste curso prioriza a atuação profissional em suas comunidades, mas parece impor a esses trabalhadores um limite à ampliação de seus horizontes.

Um dos alunos colocou a importância de um emprego formal diante de uma realidade em que é necessário que o indivíduo se sustente através do trabalho remunerado. Ou seja, cada egresso buscará o que for possível e necessário para a sua sobrevivência no mercado de trabalho formal ou poderá optar pela sua permanência em sua localidade.

No entanto, a partir da metodologia utilizada na formação, a “Pedagogia da Alternância traz como princípio que a formação foi e deve ser para os agricultores, para aqueles que exerçam a profissão de agricultores e que estejam interessados em mudar alguma coisa da realidade que eles vivem” (NOSELLA, 2007, P. 81). Neste sentido, tal formação prioriza o princípio da permanência do indivíduo em sua comunidade, mas não exime a possibilidade de novos rumos profissionais.

Ao tratar a integração dos saberes diante da formação dos egressos do curso, pode-se dizer que no momento das aulas, tanto teórica quanto práticas, o professor contribui com seu saber científico e o aluno traz seu saber tradicional de suas vivências em sua comunidade, o que leva a uma interação entre os saberes dos dois atores em foco. Em relação à formação desses indivíduos, os alunos passam a somar o saber científico as suas experiências empíricas da convivência em comunidade e enriquecem a sua formação.

De acordo com o depoimento dos alunos entrevistados, esta situação não ocorre em todas as disciplinas. Há professores que não dão oportunidades para os alunos explicarem suas experiências e suas concepções a partir do que vivenciam em suas comunidades, o que coloca uma dificuldade a mais para a integração entre os seus saberes e os saberes advindos da academia.

Portanto, visualiza-se a efetiva tentativa da integração de saberes, própria da proposta educacional que se compromete com a formação ampla dos discentes e proporciona atos de reflexão, questionamentos, mesmo que diferentes problemas limitem esta possibilidade.

3.3 A CONCEPÇÃO DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA PARA OS DOCENTES

De modo geral, o que se consegue apreender das falas é que os professores atuantes na turma de PROEJA quilombola não possuem uma formação continuada promovida pela Instituição para o esclarecimento sobre a pedagogia da alternância. A maioria deles teve sua primeira experiência na área ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal.

A partir de suas experiências profissionais no Instituto Federal, os docentes foram se adaptando a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância. E, diante desta nova

metodologia de ensino, foram construindo suas percepções sobre o que seria a Pedagogia da Alternância. Os relatos a seguir ilustram essa realidade:

Olha, eu durante 10 anos da minha vida eu fui professor de pré-vestibular. **Eu só vim ter contato com esse tipo de pedagogia aqui, no Instituto Federal, (...) a gente ia trabalhar com essas turmas de Saberes da Terra, PROEJA, saberes quilombolas, e aí comecei a ver a possibilidade riquíssima que tem esse tipo de trabalho de você ir à escola, trabalhar informações, trabalhar dados, ir na comunidade deles, tentar enriquecer, tentar dar informações a uma série de coisas que acontecem lá e fazer com que eles levem essa informação pra poder fazer essa modificação na comunidade (...)** o que eu entendo de pedagogia da alternância seria isso, **a possibilidade de você realmente trabalhar com o aluno não só tentar ensinar alguma coisa mas principalmente aprender com eles eu aprendi muita coisa nesses últimos tempos** por que aí você começa realmente... (...) nesse momento agora não, **eu começo a compreender muito da realidade deles e procurar direcionar o que eu to trabalhando pra em cima justamente do que eles estão buscando né, então é assim que eu vejo.** (NILSON).

Olha, conceitualmente, **eu não sei te dizer direito.** Pelo que eu compreendo é estabelecer esse diálogo entre o ambiente escolar e os saberes locais, **o saber que o aluno traz pra sala de aula,** eu acho que é esse diálogo, **essa interdisciplinaridade, essa interação entre os saberes, o saber escolar, o saber científico e o saber que vem da experiência, essa aliança, essa troca de...de conhecimento.** Eu acho que a pedagogia parte daí, a pedagogia da alternância... (LUCINHA).

É...a pedagogia da alternância ela é um...uma metodologia né onde existe o tempo comunidade e o tempo escola, e no tempo comunidade é o tempo onde os alunos colocam em prática o que eles vivenciaram no tempo escola deles né, e a partir do tempo comunidade a gente consegue planejar o próximo tempo escola desses educandos. Então na realidade **o tempo comunidade** ele funciona acho que como **um laboratório** né, de questões, de problemas, que eles vão trazer pra gente a partir dos questionamentos deles tá, numa aula prática, teórica...(LEILA).

De acordo com os relatos dos docentes, verifica-se: a valorização dos saberes dos educandos no processo de aprendizagem; o professor aprende com os alunos a partir da interação/integração dos saberes; o estabelecimento de diálogo entre os saberes locais e o ambiente escolar; a interdisciplinaridade, a interação entre os saberes; a divisão entre tempo-escola e tempo-comunidade; a colocação, em prática no tempo-comunidade, do que foi aprendido no tempo-escola, funcionando o tempo-comunidade como um laboratório.

A partir desses achados, pode-se dizer que, na concepção dos docentes, a Pedagogia da Alternância consiste na valorização dos saberes advindos da vivência dos alunos, na relação de integração destes saberes com o saber escolar, a existência do tempo-escola e do tempo-comunidade e este último sendo considerado como um laboratório para a efetivação do que foi estudado no tempo-escola.

Ribeiro (2008, p. 30) traz como conceito de Pedagogia da Alternância que:

Consiste na articulação entre Tempo- Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas.

A partir desta compreensão, constata-se algumas semelhanças nas concepções de Pedagogia da Alternância como a articulação entre o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade e o desenvolvimento desses momentos. Significa dizer que durante suas práticas pedagógicas, os professores foram assimilando a consistência desta metodologia de ensino, enfatizados pelos momentos dos tempos escola e comunidade. Estes momentos são considerados como diferenciais na metodologia em estudo, pois esta metodologia supõe a formação do educando para a vida e a formação da escola, (CALDART, 2007) sendo desenvolvida pelos dois tempos: escola e comunidade.

Neste sentido, Gimonet (2007, p. 23) explica que

A prática do dia-a-dia, a experimentação, as tentativas/erros cuja análise, a reflexão e sempre o bom senso e a intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias, e princípios pedagógicos [...] Nenhum ensinamento se torna possível neste sentido já que os saberes não existem. Devem ser construídos. Portanto, elabora-se uma pedagogia da relação, do encontro, uma pedagogia da partilha. Um processo está acontecendo, o da formação por alternância em toda a sua complexidade.

É no cotidiano da formação, tanto no espaço acadêmico como na comunidade, que os saberes se articulam, aprimoram-se e se integram. Culminam em uma formação capaz de promover o ser humano, ampliar sua capacidade de visão da realidade e englobam todas as dimensões necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

Continua-se a analisar a concepção de Pedagogia da Alternância, a partir dos depoimentos a seguir:

Então já trabalhei com essa, to trabalhando nessa disciplina, já trabalhei com uma turma de PRONERA e também fiquei um ano com eles, então agora que eu comecei a trabalhar no quilombola. **No tempo que eles estão aqui a gente procura promover os temas e aplicar na vivência deles, a gente não se prender ao conteúdo, a gente procura desenvolver os temas(...)** (MAHRCO).

Como é que eu vejo a alternância: **é dar a condição pra esse indivíduo, esse aluno aproveitar melhor o tempo dele e o aprendizado que ele tem, no sentido que ele passe esse tempo aqui pegando conhecimento, a teoria, praticando um pouco, voltando para a sua realidade e fazendo essas adaptações, eu não vou nem te dizer mudanças...tem que aproveitar o conhecimento deles e introduzir os novos.** Então é uma adaptação, é uma melhoria nas condições de trabalho deles, é assim que eu vejo que é a alternância...eu não sei se estou certa...você pode até me dizer, entendeu? É assim que eu vejo...que é a alternância. (SIMONE).

É...eu acho importante que eles aprendam na escola, levem pra comunidade, tentem desenvolver projetos e traga de volta, por que na verdade é o que a gente aprendeu...esse é o objetivo, que a gente passe um deverzinho de casa (...) **que eles estejam lá trabalhando pra levar alguma coisa e trazer de volta, pra ter esse feedback.[...] a pedagogia da alternância, no nosso caso, especificamente, pra turma de quilombola, eu acredito que ela não tenha funcionado muito bem porque eles não tem animais nas vilas...bovinos...deve ter aves, então o que a gente pode fazer?** Eu acho que um mês é muito tempo, é um projeto que eles poderiam fazer em uma semana lá, que é o projeto que eles levam nosso, então esse projeto levava o nosso nome, eles fariam e voltariam, mas a gente também não pode se desvincular das outras disciplinas, se é um mês é um mês [...] (WALTER).

O que se identifica a partir dos depoimentos dos professores acerca da Pedagogia da Alternância: promover o tema a ser estudado e aplicar de acordo com a vivência dos alunos, sem se deter somente ao conteúdo; o tempo-escola é visto como o momento em que o aluno vem buscar o conhecimento, colocado em prática nas aulas práticas e se voltando a sua comunidade, com a possibilidade de fazer adaptações na realidade local a partir do que foi apreendido no tempo-escola; o aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos; o desenvolvimento dos projetos/trabalho na comunidade e socialização no retorno ao tempo-escola.

Como foi posto no primeiro capítulo do trabalho, ao discutir sobre a Pedagogia da Alternância, evidenciou-se que esta possui diversas formas de se trabalhar, de acordo com as perspectivas dos três modelos diferentes, que possuem objetivos diferenciados entre estes. Portanto, pode-se identificar que esses professores parecem não obter um conhecimento prévio desses modelos de Pedagogia da Alternância.

O que se pode apontar, neste trabalho, a partir dos depoimentos dos docentes, é que o foco principal da Pedagogia da Alternância em suas visões são os tempos escola e comunidade, o que se constitui no maior diferencial da Pedagogia da Alternância e que a diferencia das demais propostas pedagógicas existentes.

Outra concepção de Pedagogia da Alternância que ficou evidente nas falas dos docentes foi a integração dos saberes da escola com os saberes da comunidade, referindo-se ao tempo-escola como o momento de conhecimento científico que dialoga com os saberes dos alunos a partir das vivências em suas comunidades e ocasiona a troca de saberes entre

professores e alunos. A concepção de Pedagogia da Alternância, para os docentes da turma de PROEJA Quilombola, está atrelada aos tempos escola e comunidade e à relação entre os saberes inseridos no percurso da formação. Neste sentido, Ribeiro (2008, p.30) indica ainda que

[...] a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado.

Em relação à articulação entre teoria e prática, mostra-se na seção anterior a desvalorização da teoria e a supervalorização da prática. Portanto, estes educadores não tem conseguido realizar tal articulação, de fundamental importância para a efetivação da Pedagogia da Alternância, que culminariam na formação integral do indivíduo.

Neste sentido, Gimonet (2007) explica que a pedagogia da alternância trata de “[...] outra escola que não opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria, conceito em todo lugar. Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é saber.” Ao se relacionar com os achados na pesquisa, a partir do depoimento dos docentes e discentes, pode-se dizer que há a tentativa desta integração por parte do corpo docente, mas que fica prejudicada pela falta de entendimento sobre os pressupostos da Pedagogia da Alternância. No entanto, outra parcela dos docentes não leva em consideração os saberes dos alunos a partir de suas vivências, o que termina por descaracterizar a metodologia de ensino, o que resulta em numa visão da escola que apenas transmite o conhecimento para o aluno.

Outra evidência em relação à concepção dos professores acerca da pedagogia da alternância é o movimento de formação ocasionado pelos tempos escola e comunidade e, a partir desses momentos, propiciar a integração dos saberes entre as experiências do educador e do educando.

A partir de suas experiências profissionais em uma Instituição que tem o papel de formar trabalhadores para atuarem no campo, os docentes da turma de PROEJA Quilombola, apesar de não possuírem uma formação adequada, têm uma compreensão básica do que seja a pedagogia da alternância, onde se pode destacar como principais características o tempo-escola e o tempo-comunidade, e a importância de estabelecer a integração entre os saberes dos alunos com o saber científico da academia, sendo esta utilizada como metodologia de ensino no percurso formativo dos jovens quilombolas.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa desenvolvida procurou investigar a integração de saberes a partir da Pedagogia da Alternância na turma de PROEJA Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA Campus Castanhal. Teve-se como objetivo geral analisar como a Pedagogia da Alternância colabora para a integração de saberes no PROEJA Quilombola no Instituto Federal Do Pará (IFPA)-Campus Castanhal; e se trabalhou com os seguintes objetivos específicos: identificar as especificidades deste método na turma de PROEJA Quilombola; verificar e analisar quais os métodos de ensino desenvolvidos nesta modalidade com enfoque na pedagogia da alternância; verificar e analisar como acontece a integração dos saberes científicos aos saberes tradicionais a partir da orientação da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, pode-se dizer que tais objetivos foram alcançados em sua maioria, pois, em se tratando de pesquisa acadêmica, não se pode dar por encerrada a questão e nem se pode dizer que se esgotaram todas as respostas. Esta pesquisa pode abrir outras possibilidades de investigação, pois os debates e discordâncias acerca do assunto sempre permanecem, já que um tema de pesquisa não se esgota nunca e seus achados são sempre provisórios e, certamente, cada leitor pode dar uma direção diferente ao tema aqui pesquisado.

A opção teórico-metodológica foi a abordagem no materialismo histórico-dialético, pois a dialética materialista histórica assume postura ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical que vai da raiz da realidade e enquanto práxis na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO,1991).

No primeiro semestre do Mestrado, a maior dificuldade foi definir um objeto de pesquisa a ser estudado. Ao concluir esta primeira fase, o objeto já estava delimitado. Ao iniciar o segundo semestre, a dificuldade foi encontrar um problema para que pudesse desenvolver a pesquisa. Após leituras e investigações a respeito do objeto de pesquisa, conseguiu-se delimitar o problema a ser investigado.

No primeiro semestre do segundo ano de Mestrado, partiu-se para a pesquisa de campo, que foi realizada nos meses de maio e junho de 2012. O texto foi preparado para ser qualificado em agosto do ano corrente. Após a qualificação, detectou-se a necessidade de dados relevantes para serem analisados. No mês de outubro do ano corrente, retornou-se ao lócus de pesquisa para coletar novos dados que viessem compor o relatório desta pesquisa.

Desse modo, o trabalho ficou construído da seguinte forma:

No primeiro capítulo, trabalhou-se a fundamentação teórica que norteou o desenvolvimento da pesquisa, bem como a análise dos dados, subdividindo-se em cinco seções, para melhor elucidá-los.

No segundo capítulo, apresentou-se o lócus de pesquisa, o Instituto Federal do Pará-IFPA Campus Castanhal, para que o leitor pudesse entender a escolha deste local e para situá-lo no contexto da pesquisa desenvolvida.

No terceiro capítulo, foi trazida análise dos dados coletados nas entrevistas e observações não participantes para a coleta dos dados. A pesquisa concentra-se neste capítulo, pois foi aqui que se pode identificar e analisar o desenvolvimento do PROEJA Quilombola, a visão dos docentes acerca da integração dos saberes, a perspectiva dos discentes, podendo avaliar se há ou não a integração e/ou a valorização dos diversos saberes envolvidos nesse processo de formação.

Neste sentido, identificam-se, nesta pesquisa; a separação entre teoria e prática; o tempo-comunidade como elemento de dificuldade para os professores, na tentativa da integração entre os saberes; a desvalorização da leitura, pois os alunos trazem as dificuldades de um ensino fundamental deficiente, que reflete no ensino Médio e consiste em uma dessas dificuldades para o desenvolvimento da leitura e, por conta desta dificuldade, os professores procuram outros instrumentos de ensino; falta de formação dos professores voltada para a Pedagogia da Alternância, pois o desconhecimento desta metodologia acarreta uma dificuldade de entender os procedimentos necessários à efetivação desta de modo coerente com a proposta original; a valorização do saber local que os alunos trazem a partir de suas vivências em suas comunidades; a Participação dos alunos, a valorização dos saberes locais. Verifica-se, ainda, que o compromisso dos docentes é relativo, pois se identifica que há docentes comprometidos com a formação dos alunos, mas há também professores que não se esforçam em contribuir de modo significativo no processo de formação desses jovens, o que os torna um profissional que apenas cumpre seus afazeres, sem haver um comprometimento; e, finalmente, identifica-se o foco da formação na agricultura familiar, sem desconsiderar a perspectiva do agronegócio.

Tais características que marcam o processo formativo baseado na Pedagogia da Alternância dos jovens quilombolas permite dizer que há uma tentativa de integrar os saberes envolvidos neste processo de formação. No entanto, por conta de certos entraves, como a falta de formação dos docentes voltada para a Pedagogia da Alternância, o entendimento da importância do tempo-comunidade na formação dos educandos e, ainda, o (não)

comprometimento dos docentes, esta integração fica comprometida de ser efetivada. Portanto, a integração entre os saberes varia de acordo com a perspectiva de formação adotada por cada professor, pois o comprometimento é um fator de suma relevância para a efetivação desta prática.

Neste sentido, identificou-se que a prática pedagógica via pedagogia da alternância entra em choque com o que os professores colocaram em seus relatos. Ou seja, não fica visível que a formação desses jovens esteja com enfoque na busca pelo conhecimento tecnológico e científico, a partir das orientações recebidas nas aulas no tempo-escola, com aplicações ao tempo-comunidade, pois os conhecimentos aprimorados devem servir para transformar as ações em comunidade, com vistas ao bem comum a todos que constituem as comunidades quilombolas dos respectivos discentes.

Esta pesquisa despertou outros temas a serem estudados, como a juventude quilombola, a educação do campo e o mercado de trabalho, os saberes tradicionais e o mundo do trabalho, a formação de professores para a educação do campo. Portanto, apontam-se essas e outras possibilidades de possíveis estudos a serem desenvolvidos para que respondam a essas lacunas que não puderam ser totalmente preenchidas nesta pesquisa.

Este trabalho teve a pretensão de analisar a possibilidade da integração dos saberes por meio da Pedagogia da Alternância em uma turma de PROEJA Quilombola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará Campus Castanhal.

Considera-se que esta pesquisa abre as portas para aprofundamento acadêmico neste tema e valoriza o saber de todos os níveis, desde os universais aos acadêmicos-científicos, com vistas à formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Filosofia da Práxis e Ensino Integrado:** para além da questão curricular. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, jan./abr. v.20, n.1, p.11-22, 2001.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O saber prático construído pela experiência compensa as deficiências físicas provocadas pelas condições inadequadas de trabalho.** Revista Trabalho e Educação – jan/jun: Belo Horizonte, 2003.

BARBARA, Maristela Miranda. **Educação Integral:** uma proposta em construção para além do mercado de trabalho IN COSTA, Hélio; CONCEIÇÃO, Martinho da. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional.** São Paulo: CUT, 2005.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca; MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Juventude, diversidade e desigualdades:** um olhar sobre a educação e os jovens do campo. Disponível em: <http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/21/Texto_para_EMEC.pdf>. Acesso em: 29 de Abril de 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo.** III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado em Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOZO, M.J.P.B. **Ensino médio integrado à educação profissional:** limites e possibilidades. Anais da 31ª reunião anual da ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 04 jan 2013.

CARVALHO, Maria Celina Pereira De et al. **A Atualização do Conceito de Quilombo V – Nº 10,** 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>>. Acesso em 01 de Outubro de 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. **O sujeito, o saber e as práticas educativas.** Revista Trabalho e Educação –jan/jun-vol 12 nº1: Belo Horizonte, 2003.

FAVACHO, Fernando. **Desafios pedagógicos da integração disciplinar na cultura de caprinos e ovinos, na sede do PPGEA (Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola/UFRRJ).** Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola: Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Quilombola.** In CALDART, Roseli Salette; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FISCHER, Maria Clara Bueno. FRANZOI, Naira Lisboa. Saberes, Trajetórias e perspectivas profissionais de alunos: o PROEJA no encontro de projetos de escola e de trabalhadores. In GODINHO, Ana et al: **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA.** 1 ed. Pelotas : Editora da UFPEL, 2012, v.1, p. 199-224.

FRANZOI, Naira Lisboa; ZORZI, Fernanda. **Saberes do Trabalho e do trabalhador:** reflexões no contexto do PROEJA. Revista Trabalho & Educação. v 19, n.3, p.117-130. Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, Helana Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto - Brasília, v. 24, n. 85, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional** In **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.p. 57-82.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEEFAS.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej; CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila. **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto -Brasília, v. 24, n. 85, 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HENRIQUE, **Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA**. In **MOURA, Dante Henrique. PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

HOTZ, Karina Griggio. **A Política Educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais**. 1º Simpósio Nacional de Educação/ XX Semana de Pedagogia; Cascavel PR:Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2031.pdf>>. Acesso em: 22 de abril de 2012.

Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará - Campus Castanhal - Edital 001/2010. **3º Processo Seletivo de 2010, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**.

KLEIN, Maria Neusa Freire; LIMA, Maria das Graças Pereira de Brito; VIEIRA, Giane Bezerra. **Motivações e ensino: fatores que interferem na aprendizagem do aluno – concepções de professores do PROEJA** IN **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Revista Etnográfica. Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Agronegócio. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília, 2006^a.

_____. **Educação do Campo: diferença mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio** in **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. Dissertação de Mestrado: UNICAMP/Campinas, 2007.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura familiar**. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, Paolo. **As Origens da Pedagogia da Alternância**. Tese de Doutorado, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento**. Revista do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/Universidade Federal de Sergipe Nº 1 (1998). São Cristóvão-SE, NPPCS/UFS, n. 10 jan./jun., 2007.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da C. **De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: o que a história do currículo revela sobre as mudanças e permanências no currículo de uma Instituição de Ensino Técnico?** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2007.

PISTRAK (org). **A ESCOLA-COMUNA**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado**. In CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Contradições na relação Trabalho-Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância**. Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/335/304>>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RICKMANN NETO, Nicolau. **Políticas Públicas de Educação para Assentados da Reforma Agrária : o caso do PRONERA Saúde na Transamazônica**. Dissertação de Mestrado(Educação) Belém: PPGED/UFPA, 2012

SANTOS, Sônia Fátima Rodrigues. **Curso de Especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET-PA, 2008.

_____. **Formação integrada-PROEJA: uma reflexão em torno da concepção de trabalho-homem-conhecimento in SANTOS, Sônia Fátima Rodrigues. Curso de Especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET-PA, 2008.

SCALABRINI, Rosemeri; CORDEIRO, Georgina N.K. **Formação de professores: alternância como elemento integrador**. 2007. Disponível em : <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/396.pdf>. Acesso em : 25 de abril de 2011.

SILVA, Gilmar Pereira da et al. **Educação do campo na Amazônia: uma experiência.** Belém: EDUFPA, 2007.

_____, Gilmar Pereira da et al. **As práticas educativas desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade do Projeto Magistério da Terra, Pólo Tucuruí** SILVA, Gilmar Pereira da et al **Educação do campo na Amazônia: uma experiência.** Belém: EDUFPA, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião et al. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v.34, n.2.

TIRIBA, Lia. **Ciência econômica e saber popular: reivindicar o “popular” na economia e na educação.** In: PIKANÇO, Irani; TIRIBA, Lia (Orgs.), Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida: Idéias & Letras, p. 75-101, 2004.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. **A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p.32-46, 2011.

SANTOS, Sônia Fátima Rodrigues. **Curso de Especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas.** Belém: CEFET-PA, 2008.

SILVA, José Edivaldo Moura da; VAZ, Janaína da Silva. **“Nós tamo aprendendo com eles, eles tão aprendendo com a gente”:** a troca de saberes vivenciados na turma Proeja Quilombola - IFPA Campus Castanhal. Castanhal, 2011. Disponível em: <<http://www.castanhal.ifpa.edu.br/files/ArtigoEderEdivaldo.pdf>>. Acesso em: 07 de maio de 2011.

VERSIEUX, Daniela Pereira. **O Proeja e a Formação Integral dos Trabalhadores.** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema6Artigo20.pdf . Acesso em 04 de outubro de 2010

VIEIRA, Márcia Brito da Silva; TAVARES, Domingos Sávio Moraes; TEODORO, Elinilze Guedes. **Currículo integrado: a proposta da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal-PA.**In SANTOS, Sônia Fátima Rodrigues. **Curso de Especialização do PROEJA no CEFET-PA em debate: experiências, estudos e propostas.** Belém: CEFET-PA, 2008.

ANEXO

Desenho curricular do PROEJA Quilombola				
Altern.	Eixo temático	Atividade (T.E)	Plano de Pesquisa (T.C)	C.H
1º T.E	História de vida e construção de saberes	-Estudo sócio-histórico dos educandos (realizar um estudo da história e cultura oral dos educandos a partir de suas falas e estudos do Campus)	Diagnóstico histórico-sócio-cultural dos educandos na comunidade	200
1º T.C				60
2º T.E	Meio Biofísico e Sustentabilidade	-Construção do mapa sócio-histórico-cultural das comunidades quilombolas (Socialização do tempo comunidade – Seminário do Eixo) -Estudo dos aspectos do meio Biofísico e a sustentabilidade dos estabelecimentos dos educandos	Diagnóstico Sócio-ambiental dos estabelecimentos familiares dos educandos	200
2º T.C				60
3º T.E	Espaço Socioeconômico e Sistemas Familiares de Produção	-Sistematização dos Dados referentes ao meio biofísico aos estabelecimentos familiares (Socialização do tempo comunidade-Seminário do Eixo) -Estudo do espaço socioeconômico dos educandos e os Sistemas de Produção Familiares	Diagnóstico econômico-produtivo dos estabelecimentos dos educandos	200
3º T.C				60
4º T.E	Funcionamentos dos Sistemas de Produção Familiares	-Construção de um calendário produtivo-cultural-econômico das comunidades quilombolas do Nordeste Paraense -Reflexão sobre o funcionamento dos Sistemas de produção familiar quilombola e seus subsistemas	Diagnóstico sobre os pequenos animais dos Sistemas de Produção Familiares	200
4º T.C				60
5º T.E	Sistemas de criação de animais de pequeno porte	-Sistematização das condições de criação e manejo dos animais de pequeno porte em comunidades quilombolas	Diagnostico sobre os sistemas de cultivo de quintais em comunidades quilombolas e seus	200
5º T.C				60

		- Estudo sobre os pequenos animais	aspectos culturais	
6º T.E	Sistemas de Cultivos de quintais e produção oleícola	-Sistematização dos cultivos em quintais em comunidades quilombolas	Diagnóstico de sistemas de cultivos anuais nas comunidades	200
6º T.C		-Estudos sobre cultivos em quintais e plantas oleícolas		60
7º T.E	Segurança alimentar e produção de cultivos anuais	-Sistematização sobre a situação da segurança alimentar nas comunidades quilombolas	Estudo dirigido sobre o eixo temático	200
7º T.C		-Estudo sobre a segurança alimentar e a produção de cultivos anuais (mandioca, feijão, arroz, milho, etc.)		60
8º T.E	Segurança alimentar e produção de cultivos anuais	-Sistematização sobre a segurança alimentar nas comunidades quilombolas	Diagnóstico da organização social econômica das comunidades quilombolas (Associações, cooperativas etc.)	200
8ª T.C		-Estudo sobre a segurança alimentar e a produção de cultivos anuais		60
9º T.E	Cidadania, Movimentos Sociais e Economia Solidária	Sistematização e estudo da organização social econômica das Comunidades Quilombolas	Estudo dirigido do eixo temático	200
9º T.C				60
10º T.E	Cidadania, Movimentos Sociais e Economia Solidária	Estudo da organização social-econômica das comunidades quilombolas	Diagnóstico dos sistemas de criação de animais de médio porte	200
10º T.C				60
11º T.E	Sistema de Produção de médios animais	Sistematização e estudo dos Sistemas de criação de médios animais	Estudo dirigido do eixo temático	200
11º T.C				60
12º T.C	Sistema de Produção de médios animais	Sistematização e estudo dos Sistemas de criação de médios animais	Pesquisa sobre as culturas perenes e industriais na comunidade	200
12º T.E				60
13º T.E	Sistemas Agroflorestais e cultivos industriais	Sistematização e estudo sobre os Sistemas Agroflorestais, extrativistas e cultivos industriais nas comunidades.	Pesquisa sobre as práticas de Assessoria técnica, educação e conhecimento dos agricultores quilombolas.	200
13º T.C				60
14º T.E	Construção e conhecimento de Assessoria técnica	Sistematização e estudo sobre as práticas de Assessoria Técnica, educação e conhecimento	Estudo dirigido temático	200
14º T.C				60

		dos agricultores quilombolas.		
15° T.E	Desenvolvimento Territorial e Sustentabilidade	Estudo sobre as ações de políticas públicas e assessoria técnica com ênfase no desenvolvimento rural territorial.	Pesquisa sobre os problemas socioambientais no território onde os jovens moram/vivem.	200
15° T.C				60
16° T.E	Impacto ambiental e práticas de uso sustentável dos recursos naturais	Estudo sobre as diferentes práticas de uso sustentável dos recursos naturais	Pesquisa sobre os sistemas de criação de animais de grande porte	200
16° T.C				60
17° T.E	Sistemas de criação de animais de grande porte	Estudos sobre a criação de bovinos e bubalinos	Estudo temático do eixo	200
17° T.C				60
18° T.E	Agricultura Familiar, Desenvolvimento e Sustentabilidade	Estudo sobre o sistema de criação de bovinos e bubalinos; Síntese do curso e apresentação do relatório de estágio; construção dos projetos de intervenção na comunidade quilombola.		200
18° T.C				60

Legenda:

Altern.: Alternância, T.E: Tempo escola, TC: Tempo comunidade, C.H: carga horária.